

**Міністерство освіти і науки, молоді та спорту України
Житомирський державний університет імені Івана Франка**

МАГІСТРАТУРА

В УМОВАХ ЄВРОІНТЕГРАЦІЙНИХ

ПРОЦЕСІВ ВИЩОЇ ШКОЛИ

Збірник наукових праць

Житомир
Вид-во ЖДУ ім. І.Франка
2013

УДК 378.2
ББК 74.4
М 13

*Рекомендовано до друку Вченою радою
Житомирського державного університету імені Івана Франка
від 29 березня 2013 року, протокол № 8*

РЕЦЕНЗЕНТИ:

Антонова О.Є., доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри педагогіки Житомирського державного університету імені Івана Франка.

Дубравська Н.М., кандидат психологічних наук, доцент, завідувач кафедри психології Житомирської філії Київського інституту бізнесу та технологій.

Кльоц Л.А., кандидат психологічних наук, доцент кафедри психології та педагогіки Житомирського обласного інституту післядипломної педагогічної освіти.

М 13 **Магістратура в умовах євроінтеграційних процесів вищої школи:** збірник наукових праць / за заг. ред. С. С. Вітвицької, Н. М. МIRONЧУК. – Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2013. – 404 с.

Збірник наукових праць вміщує матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції „Магістратура в умовах євроінтеграційних процесів вищої школи”. У збірнику представлено такі аспекти досліджуваної проблеми: тенденції розвитку вищої освіти в умовах євроінтеграції; технології забезпечення якості професійної підготовки магістрів у сучасних умовах; соціально-історичні характеристики вищої освіти європейських країн.

Адресовано широкому загалу освітян, науковцям, викладачам, аспірантам, студентам вищих навчальних закладів.

**УДК 378.2
ББК 74.4**

© ЖДУ ім. І. Франка, 2013.

ЗМІСТ

ПЕРЕДМОВА (<i>Вітвицька С.С.</i>).....	8
РОЗДІЛ І. СУЧАСНІ ТЕНДЕНЦІЇ ЄВРОІНТЕГРАЦІЙНИХ ПРОЦЕСІВ	
<i>Мирончук Н.М.</i> Завдання та зміст професійної підготовки сучасного фахівця в системі вищої освіти.....	11
<i>Карсканова С.В.</i> Неперервність освіти та самоосвіти – шлях до психологічного благополуччя майбутнього фахівця.....	17
<i>Плахотнік О.В., Безносьок О.О.</i> Пріоритетні стратегії розвитку вищої освіти як основа модернізації національної системи освіти України.....	20
<i>Морозова К.О.</i> Формування інформаційно-комунікаційних компетентностей магістрів в умовах євро інтеграційних процесів освітньої системи України.....	30
<i>Благова Т.О.</i> Професійна підготовка магістрів хореографії в умовах вищої педагогічної освіти.....	33
<i>Бойко І.І., Клецова Є.С.</i> Компетентністний підхід у психологічній підготовці педагога як основа інновацій в освіті.....	38
<i>Свиридюк В.В.</i> Комунікативна компетентність магістрів медсестринства в умовах євроінтеграції вищої медичної освіти України.....	46
<i>Горбань Л.В.</i> Організація профорієнтаційної роботи з безробітною молоддю в сучасних умовах.....	52
<i>Мостовська М.В., Сікора Я.Б.</i> Використання інформаційних ресурсів освітнього призначення у дистанційній освіті.....	55
<i>Бойко І.І.</i> Психологічна підготовка та готовність педагога до інноваційної діяльності.....	58
РОЗДІЛ ІІ. ЯКІСТЬ ОСВІТИ – ОСНОВНИЙ ПРИНЦИП МОДЕРНІЗАЦІЇ ВИЩОЇ ОСВІТИ У СВІТОВОМУ ПРОСТОРІ	
<i>Ковальчук В.А.</i> Моніторинг якості професійної підготовки майбутніх учителів на основі компетентнісного підходу.....	65
<i>Колесник Н.Є.</i> Стандартизація змісту вищої освіти як умова забезпечення її якості.....	68
<i>Махновська І.Р.</i> Застосування сучасних технологій навчання – ефективний засіб підвищення якості професійної підготовки магістрів сестринської справи.....	71
<i>Іванець Н.</i> Технологія ігрового навчання в професійній освіті.....	78
<i>Бондарчук Н.Ю., Тименко В.П.</i> Підготовка магістрів початкової освіти до формування екологічної культури учнів.....	81
<i>Горбань Л.В.</i> Методика підготовки соціальних працівників до профорієнтаційної роботи з молоддю.....	86
<i>Сірик Л.В., Вітвицька С.С.</i> Підготовка майбутніх учителів до впровадження інтерактивних технологій у початковій школі.....	90
<i>Поплавська О.Й., Вітвицька С.С.</i> Підготовка майбутнього вчителя початкової школи до естетичного виховання учнів.....	93

<i>Жуковський Є.І.</i> Формування професійного інтересу в майбутніх учителів фізичної культури до організації самостійної фізкультурно-оздоровчої діяльності.....	96
<i>Заблоцька Н.П., Ковальчук В.А.</i> Організаційно – педагогічні умови функціонування малокомплектної школи в умовах нових стандартів початкової освіти.....	101
<i>Камінська О., Шевцова Л.С.</i> Засвоєння економічної лексики за допомогою проектних технологій у ВНЗ I-II ступенів.....	105
<i>Гейзе І., Недашківська Т.Є.</i> Концептуалізація морально-етичних понять студентами та школярами (зіставний аспект).....	107
<i>Герасименко Г.П., Тименко В.П.</i> Підготовка магістрів до розвитку художньо-творчих здібностей учнів початкових класів.....	112
<i>Кузів А.В., Тименко В.П.</i> Розвиток творчих здібностей магістрів початкової освіти у роботі з обдарованими учнями засобами дизайн-діяльності.....	119
<i>Федоренко І.Р., Тименко В.П.</i> Підготовка магістрів до роботи з підручником іноземної мови для початкової школи як об'єкт теоретичного аналізу.....	124
<i>Дубенюк Ю.О., Тименко В.П.</i> Підготовка магістрів до розвитку художньо-творчих здібностей учнів молодших класів у процесі дизайн-діяльності.....	130
<i>Кубрак С.В.</i> Використання сучасних комп'ютерних та Інтернет-технологій у саморозвитку студентів філологічного профілю.....	132
<i>Грузд Я., Прус А.В.</i> Місце золотого перерізу в шкільному курсі математики основної школи.....	139
<i>Єнжисєвська М., Грибан Г.В.</i> Використання мультимедійних технологій на заняттях української мови у ВНЗ I-II рівня акредитації.....	141
<i>Орлінська В.В., Карплюк С.О.</i> Використання сучасних інформаційних технологій при розробці електронних посібників для майбутніх учителів інформатики.....	143
<i>Кобилінська Н.В., Вітвицька С.С.</i> Хобі вчителів початкових класів як ефективний засіб позаурочного спілкування з вихованцями	146
<i>Коваль Л.Р., Вітвицька С.С.</i> Спільна робота дошкільного закладу і школи у формуванні готовності дитини до шкільного навчання.....	150
<i>Ковальчук А., Підлужна Г.В.</i> Психофізіологічні та лінгводидактичні основи формування мовленнєвих умінь молодших школярів.....	154
<i>Карпишина Ю.В., Білоус Н.М.</i> Можливості дидактичної гри у формуванні пізнавальної активності старшокласників	158
<i>Мазур Ю.Я.</i> Характеристика полігамності поглядів науковців щодо класифікації навчальних умінь та навичок учнів.....	164
<i>Кукліч Т.В.</i> Розвиток мовлення молодших школярів засобами монотипії та віршування.....	169
<i>Чернишенко Л.Ю., Вітвицька С.С.</i> Причини неуспішної адаптації першокурсників	175
<i>Весельська М., Киричук Г.Є.</i> Використання інформаційно-комп'ютерних технологій (ІКТ) на уроках біології.....	179
<i>Мельник О., Вітвицька С.С.</i> Інноваційна діяльність як засіб поліпшення процесу навчання фізики школярів.....	182

<i>Хомич І., Вітвицька С.С.</i> Групова навчальна діяльність на уроках математики в початковій школі.....	185
<i>Спориш Л., Слінчук В.І.</i> Технологія особистісно-орієнтовного навчання на уроках математики.....	188

РОЗДІЛ III. СОЦІАЛЬНО-ІСТОРИЧНІ ХАРАКТЕРИСТИКИ ВИЩОЇ ОСВІТИ ЄВРОПЕЙСЬКИХ КРАЇН

<i>Денисевич А., Вітвицька С.С.</i> Особливості вищої освіти в Польщі.....	193
<i>Редчиць Ю., Вітвицька С.С.</i> Вища педагогічна освіта Німеччини в контексті Болонського процесу.....	195
<i>Василенко В., Вітвицька С.</i> Педагогічна освіта Японії.....	199
<i>Мазур Г.Ю., Вітвицька С.С.</i> Студентське самоврядування в Польщі: стан, проблеми, перспективи.....	203
<i>Герасимчук О.</i> Становлення гірничої освіти в Україні та за кордоном.....	206
<i>Денисюк У.В., Стародубець Г.М.</i> Проблеми при проведенні суцільної колективізації.....	210
<i>Омельянова Ю., Нати́кач П.І.</i> Жінки Житомирщини в партизанському русі.....	213
<i>Костюк М., Нати́кач П.І.</i> Освіта в Городницькому районі в 20-х рр. XX ст.....	215
<i>Макарчук І., Мицук С.М.</i> Освіта на теренах Житомирщини в умовах німецького окупаційного режиму (1941 – 1944 рр.).....	220
<i>Чижевська С., Павленко В.В.</i> Проблема професійної підготовки вчителя в педагогічній спадщині К.Д. Ушинського.....	225
<i>Ткачук Ю., Вітвицька С.С.</i> Педагогічні погляди Михайла Максимовича..	227
<i>Шеремет О., Павленко В.В.</i> Ідеї розвивального навчання в педагогічній спадщині Й.Г. Песталоцці.....	230
<i>Пахолок А.Б., Яворська Т.Є.</i> Історичний екскурс у розвиток спортивної аеробіки.....	232
<i>Кучер Т., Єремесва В.М.</i> Проблема родинно-шкільного виховання у педагогічній спадщині В. О. Сухомлинського.....	235
<i>Мороз Д.Б., Федорова М.А.</i> Поняття „Я-концепції” особистості у вітчизняній та зарубіжній психолого-педагогічній літературі.....	238
<i>Талах Л.А., Федорова М.А.</i> Проблема виховання морально-етичної культури особистості у країнах давнього світу.....	242

РОЗДІЛ IV. СУЧАСНІ ТЕХНОЛОГІЇ ОСВІТИ

<i>Пащенко А.</i> Культура міжособистісних стосунків учнів професійно-технічних училищ.....	246
<i>Кондратюк І.І., Москвіна Т.П.</i> Гуманізація взаємин учнів початкових класів класів.....	249
<i>Лагутова А., Дубравська Н.М.</i> Інтерактивні методи у навчанні учнів початкової школи.....	252
<i>Гакалець Т.М., Клименюк Ю.М.</i> Формування інтелектуальних здібностей молодших школярів як основа їх гармонійного розвитку.....	256

<i>Никорич Т., Вусатий В.Д.</i> Методика розвитку мовлення дітей молодшого шкільного віку за текстами українських народних ігор.....	259
<i>Яценко О.В., Вітвицька С.С.</i> Моральне виховання як важлива складова процесу формування особистості.....	263
<i>Жигора О., Басюк Н.А.</i> Виховання моральних почуттів молодших школярів засобами народних казок.....	266
<i>Ковтонюк Т.В., Вітвицька С.С.</i> Формування етичної поведінки учнів у навчально-виховному процесі.....	269
<i>Романюк А., Усатий В.Д.</i> Формування культури поведінки молодших школярів у процесі навчальної діяльності.....	274
<i>Варгата О.В.</i> Моніторинг естетичного виховання учнів.....	277
<i>Гаранська Н., Павленко В.В.</i> Значення книжки як засобу виховання молодших школярів.....	280
<i>Скок Н., Максимова О.О.</i> Спільна робота школи і сім'ї з морального виховання молодших школярів.....	283
<i>Чопенко Н.В., Єремєєва В.М.</i> До проблеми застосування дидактичних ігор у початковій школі.....	286
<i>Козловець М.В., Єремєєва В.М.</i> До проблеми співпраці дитячого садка та початкової школи.....	288
<i>Грищук Н.М.</i> Психолого – педагогічні аспекти адаптації дітей раннього та молодшого дошкільного віку до умов дошкільного закладу.....	291
<i>Пугач В., Яворська Т.Є.</i> Теоретичні основи проблеми розвитку силових якостей спортсменів у групах підвищення спортивної майстерності з пауерліфтингу.....	294
<i>Дуб О., Грищук С. М.</i> Методика розвитку фізичних якостей у школярів середнього шкільного віку.....	298
<i>Толочко О.В., Грищук С.М.</i> Врахування індивідуальних особливостей учнів у фізичному вихованні та його значення для здоров'я дитини.....	300
<i>Дернова Т., Яворська Т.Є.</i> Змістова характеристика навчання техніки гри з баскетболу дівчаток середнього шкільного віку на етапі початкової підготовки.....	304
<i>Назарчук О.А., Яворська Т.Є.</i> Сучасні критерії спортивного відбору дітей у футболі.....	308
<i>Поліщук С.М., Яворська Т. Є.</i> Підвищення функціональних резервів організму дітей середнього шкільного віку засобами плавання.....	314
<i>Вінярська М., Шевчук Д.В.</i> Теоретична основа фізичного виховання дітей з обмеженими можливостями.....	318
<i>Ковалишина О., Горбань А. В.</i> Типологія жіночих образів у творчості В.Шевчука та В.Даниленка.....	320
<i>Свінціцька О., Яцук Л.В.</i> Сучасна антропонімія с. Карвинівка Романівського району Житомирської області.....	324
<i>Сірош Ю.П., Гордієнко О.А.</i> Запобігання помилкам у мовленні учнів як складова системи роботи з української мови вчителя початкових класів.....	328
<i>Андрущук Т.О., Гордієнко О.А.</i> Розвивальна спрямованість уроків вивчення будови слова в початкових класах.....	333

<i>Матасюк Д., Недашківська Т.С.</i> Концептосфера освітніх понять у професійній діяльності студентів.....	338
<i>Дяченко О., Корнійчук П.П.</i> Міжпредметні зв'язки фізики і математики у середній загальноосвітній школі.....	340
<i>Козеренко О., Слінчук В.І.</i> Нестандартні задачі на уроках математики як засіб формування математичної компетентності.....	343
<i>Ємельянова Т.В., Висоцька Н.Ю.</i> Про професійно прикладні задачі теорії імовірності й випадкових процесів для магістрів напряму підготовки „Автоматика та управління”.....	346
<i>Туренко А., Герус О.Ф.</i> Елементарні функції антикватерніонної змінної.....	351
<i>Плаксюк Ю., Корнійчук П.П.</i> Задачі фізичного змісту при вивченні математики у 9 класі.....	353
<i>Чорнокнижна Н. І., Гриців В.І.</i> Аналітичний опис і комп'ютерне моделювання фазових рівноваг у системі Cd-Te.....	358
<i>Шевельова М.К.</i> Використання фракталів та фрактальної графіки спеціалістами з інформатики в різних сферах діяльності.....	362
<i>Мінгальова Ю., Спірін О.М.</i> Огляд методів симетричного й асиметричного шифрування даних.....	366
<i>Осипчук В.В., Листван В.М.</i> Взаємодія фосфонієвих солей з бромокетонами в диметилсульфоксиді в присутності основ.....	369
<i>Некрашевич Ю.І., Гарбар О.В.</i> Структура угруповань наземних молосків та дощових черв'яків у антропогенно створених трансформованих екосистемах м. Житомира.....	371
<i>Кондратенко О., Стадниченко А.П.</i> Вплив голодування різної тривалості на вміст гемоглобіну в гемолімфі витушки рогової (<i>Planorbarius corneus</i>).....	374
<i>Зинюк О.В., Денисюк Р.О.</i> Взаємодія CdTe, $Zn_xCd_{1-x}Te$, $Cd_xHg_{1-x}Te$ з розчинами системи $I_2 - HI$	377
<i>Капець Н., Бурлака В.А.</i> Синтаксономічна структура лишайникових угруповань Центрального Полісся.....	381
<i>Крижанівська А.О., Увасва О.І.</i> Фільтраційна робота найпоширеніших двостулкових молосків та їх роль у процесах самоочищення природних водойм м. Житомира.....	384
<i>Соснова О., Галинська А.М.</i> Птахи центральної частини Житомирської області.....	388
<i>Шапіренко Д., Арсан О.М.</i> Методика дослідження динаміки водоростевих обростань штучних субстратів р. Кам'янки.....	392
<i>Мошківська М.І., Бурлака В.А.</i> Природні детермінанти в раціонах молодняку як поліпшувачі екологічних показників продукції свинарства.....	396
<i>Донецькова В.М., Стадниченко А.П.</i> Особливості циркадного ритму дихання витушки рогової.....	399
<i>Супрунчук М., Тарасова Ю.В.</i> <i>Theodoxus fluviatilis</i> як окраса шкільного акваріума.....	401

ПЕРЕДМОВА

Розвиток цивілізації на початку ХХІ століття характеризується переходом людства від індустріальних до науково-інформаційних технологій, які значною мірою базуються на інтелектуальній власності, знаннях і визначаються рівнем наукового потенціалу країни.

Науково-технічний, науково-технологічний прогрес ведуть до того, що місце людини в суспільстві будуть визначати знання, інформованість, уміння застосовувати знання на практиці в умовах, що швидко змінюються, та здатність набувати й аналізувати інформацію протягом усього життя.

Розвиток вищої освіти України визначається у загальному контексті європейської інтеграції з орієнтацією на фундаментальні цінності загальносвітової культури.

Інтеграційні процеси, що відбуваються в освітньому просторі на початку ХХІ століття, характеризуються такими тенденціями:

- зростанням соціальної відповідальності фахівців з вищою освітою;
- потребою формування глобальних знань у фахівців-випускників ВНЗ для розв'язання глобальних проблем людства;
- використанням інтелектуального капіталу з метою отримання прибутку;
- удосконаленням підготовки викладацьких кадрів;
- зміною характеру навчання та освітніх програм у ВНЗ;
- зростанням міжнародної мобільності, значущості освіти.

Якісна освіта розглядається у наш час як один із основних показників якості життя, інструмент соціальної та культурної злагоди, зростання економічної міцності та матеріального добробуту суспільства.

Ключову роль у забезпеченні якісної освіти в кожному суспільстві відіграє вища педагогічна освіта. Вища педагогічна освіта виконує особливу функцію у формуванні особистості, її інтелектуального та духовного потенціалу.

Діяльність учителя, педагога закладає основи для становлення людини й оволодіння нею будь-якою професією.

Вища педагогічна освіта України здійснила перехід до динамічної ступеневої підготовки фахівців (бакалаврат, магістратура).

Модернізація магістратури відбувається в контексті Болонської конвенції та болонських домовленостей 2009-2010 р.р. та угод, визначених на Всесвітній конференції ЮНЕСКО (Париж, липень, 2009,

конференцій міністрів, відповідальних за вищу освіту, країн-учасників Болонського процесу (Левен, квітень, 2009 р.) конференції міністрів освіти (Будапешт – Відень, березень, 2010 р.), а також з урахуванням позитивного і негативного досвіду країн, що реорганізують систему освіти в контексті цієї декларації.

Магістр – це фахівець, що має достатні знання для виконання завдань і обов'язків інноваційного характеру. Суттєві перетворення суспільного життя сприяють змінам у системі освіти щодо формування компетентності майбутнього фахівця, здатного самостійно і вільно орієнтуватися в інноваційній діяльності, оволодівати сучасними технологіями у різних галузях виробництва.

Компетентність магістра – це здатність використовувати знання, уміння і навички у змінних ситуаціях, це досвід застосування отриманого багажу знань і відповідальне ставлення виробників до виконання функції.

Важливим компонентом педагогічної підготовки магістрів у цьому контексті є науково-дослідницька діяльність студентів магістратури, яка постає із завдань навчального процесу і сприяє розвитку творчих здібностей та дослідницьких умінь.

Науково-дослідницька діяльність магістрантів сприяє підготовці їх як майбутніх науковців, викладачів ВНЗ I-IV рівня акредитації, вчителів, що здатні до творчого розв'язання навчально-виховних завдань, самостійної пошукової, дослідницької діяльності.

Найважливішою умовою успішної педагогічної підготовки студентів магістратури в університеті є розробка методологічних вимог до загального та інваріантного і специфічного у ступеневому педагогічному процесі. Розробка згаданої проблеми пов'язана з:

- пошуком співвідношення цілей, складності, логіки, варіативності навчання, моделей взаємодії викладачів і студентів;
- створенням розвивального дослідницького середовища;
- визначення змісту педагогічного процесу, поєднання раціонального, емоційного й емпатійного;
- модернізацією технології навчання;
- співвідношенням процесі соціалізації та індивідуалізації, новаторства і традицій у педагогічній освіті;
- широким упровадженням інформаційних і комунікаційних технологій;
- удосконаленням методики викладання навчальних дисциплін;
- відбором і структуруванням навчальних матеріалів на основі диференціації та інтеграції;

-урахуванням світового досвіду багаторівневої й неперервної педагогічної освіти.

Саме на розкриття таких завдань спрямований зміст збірника наукових і науково-методичних праць магістрантів, молодих науковців, підготовлений за матеріалами Всеукраїнської науково-практичної конференції, де у першому розділі висвітлюються сучасні тенденції євроінтеграційних процесів, у другому розглядається якість освіти як основний принцип модернізації вищої освіти у світовому просторі, третій розділ присвячений характеристиці соціально-історичного розвитку освіти європейських країн, останній, четвертий розділ, характеризує сучасні технології освіти.

Збірник наукових праць „Магістратура в умовах євроінтеграційних процесів вищої школи” адресований широкому загалу освітян, науковцям, викладачам, учителям загальноосвітніх закладів, аспірантам, магістрантам, студентам вищих навчальних закладів, педагогічним працівникам.

Вітвицька Світлана Сергіївна,
доктор педагогічних наук, професор,
професор кафедри педагогіки
Житомирського державного університету
імені Івана Франка

РОЗДІЛ I

СУЧАСНІ ТЕНДЕНЦІЇ ЄВРОІНТЕГРАЦІЙНИХ ПРОЦЕСІВ

*Н.М.Мирончук, канд. пед. наук, доцент
(Житомирський державний університет імені Івана Франка)*

Завдання та зміст професійної підготовки сучасного фахівця в системі вищої освіти

Відмітними ознаками сучасного етапу суспільного розвитку є нестабільність економічних, політичних, соціальних, технологічних, правових і т.п. ситуацій; динамізм життя; технологічність життя; інноваційність у діяльності фахівців більшості професій; розуміння освіти не як готового знання, а як достоїнства особистості, засобу її життєвої самореалізації тощо. Динамічні зміни у сучасному глобалізованому світі визначили нові вимоги до рівня і якості освіти, змісту професійної підготовки і компетентностей фахівців. Нині національна вища освіта покликана формувати сучасну національну еліту, здатну забезпечити відтворення та розвиток інноваційного потенціалу економіки і демократизації суспільства. Суспільство потребує інтелектуально розвинених, моральних, творчих особистостей, здатних до співпраці, готових самостійно приймати рішення в ситуаціях вибору, для яких характерними рисами є мобільність, конструктивність, толерантність, готовність до діалогу, відповідальність за себе, сім'ю, державу.

Аналіз сучасних досліджень та публікацій свідчить, що проблема вдосконалення змісту підготовки майбутніх фахівців розкривається в науково-методичній літературі низкою вчених, зокрема В. Андрущенком, С. Гончаренком, С. Артюхом, В. Беспальком, І.Я. Лернером, Я. Болюбашем та ін. Ідеї та результати їхніх досліджень слугують теоретико-методологічною й науково-методичною базою для організації навчально-виховного процесу в вищих освітніх установах.

Мета статті – визначити завдання та зміст професійної підготовки сучасного фахівця в системі вищої освіти.

Аналізуючи процеси світового рівня, які впливають на ціннісний контекст епохи й зумовлюють зміни внутрідержавного характеру, В. Андрущенко наголошує на формуванні новітньої парадигми розвитку освіти, згідно якої треба готувати нові покоління, навчати і виховувати відповідно до суспільного ідеалу, сформованого кращими представниками української мислячої еліти, утверджувати гідний спосіб життя, розвивати власну культуру, вибудовувати нові відносини між собою та іншими народами світу.

„Освітній процес при цьому, як наголошує філософ, має віддзеркалювати реальний характер життєвого процесу, його суперечності, негаразди, позитивні й негативні тони і відтінки. Дитина, що навчається, має бути зорієнтована в тому, що вона побачить за межами школи, з якою реальністю їй треба буде мати справу, коли вона вступить у самостійне життя. Вона повинна бути готовою до подолання труднощів, що зустрінуться на її шляху. Разом з тим, школа, система освіти мають бути романтичними в тому розумінні, щоб дитина не відривалась від ідеалу, вірила у прекрасне, надіялась на добро і прагнула до любові” [1, с. 9-10].

Роль освіти у суспільстві полягає не лише в ретрансляції знань і соціального досвіду із покоління в покоління, але й у тому, щоб готувати людину до діяльності в умовах біфуркацій і невизначеності, до вміння виходити із різноманітних глобальних криз та катастроф, долати які можна не застарілими, а лише випереджаючими знаннями і системними діями. Тому мета освітньої підготовки – людська самореалізація за умови одночасного взаєморозвитку людини й оточуючого середовища, формування “цілісної людини”, людини нової світоглядної орієнтації, яка, за словами П. Сауха, здатна керувати подіями (цілим) шляхом впливу на їх критичні точки, постійно контролювати і змінювати співвідношення власного актуалізованого ресурсу (засвоєння нових знань, навичок, умінь, уподобань, норм поведінки тощо) та потенційних можливостей, які існують у її свідомості у вигляді інтуїтивних інтенцій, латентних процесів неортодоксальних уявлень, нетрадиційних ідей, перспективних міркувань і прогнозів відповідно до контексту подій [5, с. 64-70].

Викликом часу є концепт людиноцентризму, сутність якого, як зазначає В. Кремень, – “готувати людину, і перш за все через освіту, до реального життя, до майбутнього, яке вже з нами, конкретизувати її знання” [2, с. 32]. За свідченням В. Андрущенка, філософське підґрунтя навчально-виховного процесу складають принципи пріоритету людини як особистості, свободи вибору цінностей, реалізації можливостей саморозвитку, єдності національних та загальнолюдських інтересів, системності, взаємозв’язку теорії та практики, гуманітарного і природничого знання; навчальний процес здійснюється на основі плюральної методології соціального пізнання, факторного аналізу суспільних явищ, усвідомлення цивілізаційної єдності людської історії, толерантності у взаємодії народів і культур, дискурсної форми (технології) організації навчання та виховання особистості [1].

Зміна освітніх парадигм призвела до змін щодо цілей освіти, її мотивів, норм, форм, методів, засобів навчання, ролі педагога. Це достатньо повно ілюструє здійснений А.М. Новиковим [4] порівняльний аналіз компонентів освітніх парадигм індустріального і постіндустріального суспільства (див. табл. 1)

Таблиця 1

Зміна освітніх парадигм

Компоненти парадигм	Індустріальне суспільство	Постіндустріальне суспільство
Цінності	- навчання для суспільного виробництва.	- навчання для самореалізації в житті, для особистої кар'єри.
Мотиви	- навчання учнів (студентів) як обов'язок; - діяльність педагога як виконання професійного обов'язку.	- зацікавленість учнів навчанням, задоволення від досягнення результатів; - зацікавленість педагога в розвитку учнів, задоволення від спілкування з ними.
Норми	- відповідальність за навчання учнівської молоді несе педагог; - авторитет педагога підтримується завдяки дистанції, вимога дотримання учнями дисципліни і старанності.	- учнівська молодь несе відповідальність за своє навчання; - авторитет педагога створюється завдяки його особистісним якостям.
Цілі	- спрямованість навчання на набуття наукових знань; - набуття знань на все життя.	- спрямованість навчання на оволодіння компетенціями (навчальними, соціальними, громадянськими, професійними і т.п.); - навчання упродовж усього життя.
Позиції учасників навчального процесу	- педагог передає знання; - педагог над учнями й попереду них.	- педагог створює умови для самостійного навчання; - педагог разом з тими, хто навчається, позаду них, взаємопартнерство.
Форми і методи	- ієрархічний і авторитарний методи; - стабільна структура навчальних дисциплін; - стабільні форми організації навчального процесу; - акцент на аудиторні заняття під керівництвом педагога.	- демократичний і егалітарний (передбачає рівність) методи; - динамічна структура навчальних дисциплін; - динамічні форми організації навчального процесу; - акцент на самостійну роботу тих, хто навчається.
Засоби	- основним засобом навчання є навчальна книга.	- навчальна книга доповнюється потужними ресурсами інформаційно-телекомунікаційних систем і ЗМІ.
Контроль і оцінка	- контроль і оцінка здійснюються переважно педагогом.	- акцент на самоконтроль і самооцінку тих, хто навчається.

Такий аналіз ілюструє завдання сучасного освітнього процесу, що потребує його повної реконструкції – модернізації змісту, форм, методів, активної перебудови навчально-виховного процесу на засадах інформаційних технологій та мовних стратегій, розробки й упровадження інтегративних курсів та лекторіїв, підвищення ролі самостійної роботи студентів та навчальної практики.

У Національній доктрині розвитку освіти України серед основних завдань формування особистості виділяється необхідність набуття компетентностей. У проекті Закону України „Про вищу освіту” (2012) зазначено, що якість вищої освіти – рівень здобутих особою знань, умінь, навичок, що відображає її компетентність відповідно до стандартів вищої освіти. Компетентна в певній сфері людина має відповідні знання та здібності, що дозволяють їй обґрунтовано судити про цю сферу й ефективно діяти в ній. Аналіз тлумачень цього поняття у науковій літературі дозволяє констатувати, що педагогічна компетентність є системою наукових знань, інтелектуальних і практичних умінь і навичок, особистісних якостей і утворень, які за достатньої мотивації та високого рівня професійності психічних процесів забезпечують самореалізацію, самозбереження та самовдосконалення особистості педагога в процесі професійної діяльності.

Одним із ключових моментів оцінки якості знань є результати формування системи компетенцій. Поняття компетенцій, запропоноване в європейському проекті TUNING, включає знання й розуміння (теоретичне знання академічної галузі, здатність знати й розуміти), знання як діяти (практичне й оперативне застосування знань до конкретних ситуацій), знання як бути (цінності як невід’ємна частина способу сприйняття й життя з іншими в соціальному контексті)". Поняття "компетенція" включає не тільки когнітивну й операційно-технологічну складові, але й мотиваційну, етичну, соціальну, поведінкову сторони (результати освіти, знання, уміння, систему ціннісних орієнтацій) [3].

Загальними ключовими компетенціями, якими повинен володіти кожен європеєць, є: компетенція в галузі рідної мови; компетенція в сфері іноземних мов; математична та фундаментальна природничо-наукова та технічна компетенції; комп’ютерна компетенція; навчальна компетенція; міжособистісна, міжкультурна та соціальна компетенції, а також громадянська компетенція; компетенція підприємництва; культурна компетенція. Ці компетенції, як зазначено в [3], підтримуються певними здатностями, до яких зараховуються у всіх життєвих областях такі необхідні аспекти, як критичне мислення, креативність, "європейський вимір" і активна життєва позиція. Окрім названих, варто додати здатність сучасного фахівця до критичної оцінки свого життєвого та професійного досвіду, свідомого вибору шляхів та методів удосконалення своїх особистих і професійних якостей.

Для кожного освітнього кваліфікаційного рівня підготовки фахівців (бакалавра, спеціаліста, магістра) для кожного напрямку підготовки фахівців, для кожної кваліфікації розробляється галузевий стандарт вищої освіти, який має три розділи: 1) освітньо-кваліфікаційну характеристику (ОКХ): містить вимоги до професійних якостей, знань та умінь людини, яка отримує певний освітній рівень (базову, вищу чи повну вищу освіту); 2) освітньо-професійну програму (ОПП), якою визначається зміст підготовки фахівців певних освітньо-кваліфікаційних рівнів. ОПП передбачає перелік нормативних та вибіркових дисциплін, засвоєння яких здійснюється відповідно до структурно логічної схеми – науково і методично обгрунтованої послідовності їх вивчення; 3) засоби діагностики якості вищої освіти: у першому розділі фіксуються обсяги знань та вмінь, яких має набути студент протягом навчання у ВНЗ; у другому розділі визначаються навчальні дисципліни та кількість годин на їх вивчення.

Відповідність якості підготовки випускника вимогам галузевого стандарту вищої освіти має визначатись його компетенціями. У Листі МОН від 31.07.2008 р. N 1/9484 щодо нормативно-методичного забезпечення розроблення галузевих стандартів вищої освіти визначено зміст соціальноособистісних, загальнонаукових, інструментальних та професійних компетенцій [3].

Так *компетенції соціальноособистісні* передбачають: розуміння та сприйняття етичних норм поведінки відносно інших людей і відносно природи (принципи біоетики); розуміння необхідності та дотримання норм здорового способу життя; здатність учитися; здатність до критики й самокритики; креативність, здатність до системного мислення; адаптивність і комунікабельність; наполегливість у досягненні мети; турбота про якість виконуваної роботи; толерантність; екологічна грамотність.

До *загальнонаукових компетенцій* входять: базові уявлення про основи філософії, психології, педагогіки, що сприяють розвитку загальної культури й соціалізації особистості, схильності до етичних цінностей, знання вітчизняної історії, економіки й права, розуміння причинно-наслідкових зв'язків розвитку суспільства й умінь їх використовувати в професійній і соціальній діяльності; базові знання фундаментальних розділів математики, в обсязі, необхідному для володіння математичним апаратом відповідної галузі знань, здатність використовувати математичні методи в обраній професії; базові знання в галузі інформатики й сучасних інформаційних технологій; навички використання програмних засобів і навички роботи в комп'ютерних мережах, умінь створювати бази даних і використовувати інтернет-ресурси; базові знання фундаментальних наук, в обсязі, необхідному для освоєння загальнопрофесійних дисциплін; базові знання в галузі, необхідні для освоєння загальнопрофесійних дисциплін.

Інструментальні компетенції передбачають: здатність до письмової й усної комунікації рідною мовою; знання іншої мови (мов); навички роботи з комп'ютером; навички управління інформацією; дослідницькі навички.

Професійні компетенції можуть мати узагальнений характер, притаманний професіоналу (фахівцю) загалом або з певного класу (підкласу, групи) професій, а також визначаються вимогами конкретних професійних стандартів певної професії або (в разі їх відсутності) експертним шляхом за пропозиціями відповідних робочих груп на основі європейських аналогів та кваліфікаційною характеристикою професії працівника (за ДКХПП або запропонованою та узгодженою з МПСП) [3].

Компетентності визначають ті знання, вміння, здатності, які обумовлюють зміст професійної підготовки фахівця у вищому навчальному закладі. Відповідно до визначених завдань формується зміст підготовки фахівця.

Варто наголосити також на тому, що вища школа завжди відігравала роль вихователя інтелігенції, творчої особистості, здатної відтворювати, перетворювати соціальний досвід, створювати нові знання, формувати уміння і навички. Тому в процесі підготовки майбутнього фахівця слід формувати такі професійно значущі знання та вміння, які забезпечать професійну мобільність і стійкість, здатність вирішувати нестандартні ситуації професійної діяльності.

У формуванні творчої, професійно мобільної особистості вирішальну роль відіграє не лише зміст освіти, але також і освітньо-виховне середовище вищих навчальних закладів, організація освітнього процесу, освітньо-виховні технології, включаючи самостійну роботу студентів, науково-дослідна діяльність, практична підготовка майбутніх фахівців, що має бути предметом подальшого науково-педагогічного аналізу.

Список використаної літератури

1. Андрущенко В. Філософія освіти ХХІ століття : у пошуках перспективи / Віктор Андрущенко // Філософія освіти. – 2006. – № 1(3). – С.6-12.
2. Кремень В.Г. Модернізація освіти в контексті інноваційних тенденцій розвитку суспільства / Кремень В.Г. // Проблеми освіти у Польщі та Україні в контексті процесів глобалізації та євроінтеграції: зб. матеріалів Міжнар. наук.-практ. конференції, 22-24 квітня, 2009 р., Київ-Житомир / за ред. В. Кременя, Т. Левовицького, С. Сисоевої. – К.: КІМ, 2009. – С. 24-36.
3. List_484 [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://elib.crimea.edu/zakon/list484.pdf>
4. Новиков А.М. От школы знаний к технологической школе [Электронный ресурс] / Новиков А.М. – Режим доступа: http://www.anovikov.ru/artikle/sh_zt.htm
5. Саух П.Ю. Новый образ освіти в контексті ідей сталого розвитку суспільства / Саух П.Ю. // Проблеми освіти у Польщі та Україні в контексті процесів глобалізації та євроінтеграції: зб. матеріал. Міжнар. наук.-практ. конф., 22-24 квітня, 2009 р., Київ-Житомир / за ред. В. Кременя, Т. Левовицького, С. Сисоевої. – К., 2009. – С. 63-74.

**Неперервність освіти та самоосвіти – шлях до психологічного
благополуччя майбутнього фахівця**

Розглядаючи національні та світові напрямки розвитку університетської та післядипломної освіти, можна абсолютно чітко визначити такі тенденції:

а) сучасні соціокультурні умови диктують самоцінність ідеї неперервної освіти, коли від студента та в подальшому від фахівця потрібне постійне вдосконалення власних знань;

б) в умовах інформаційного суспільства потрібна принципова зміна організації освітнього процесу: скорочення аудиторного навантаження, заміна пасивного слухання лекцій зростанням частки самостійної роботи, мотивація до самоосвіти;

в) центр тяжіння в навчанні переміщається з викладання на учіння як самостійну діяльність як студентів, так і досвідчених фахівців у освіті.

Важливо підкреслити, що учіння студента – це не самоосвіта індивіда з власної волі, а систематична, керована викладачем, самостійна діяльність студента, яка стає домінуючою, особливо в сучасних умовах переходу до багаторівневої підготовки фахівців вищої освіти та в системі неперервної освіти в цілому [1].

Як будь-який вид людської діяльності, навчальна діяльність, з психологічної точки зору, являє собою процес вирішення специфічних завдань. Відмінність навчальних задач від усяких інших полягає в тому, що їх метою є зміна самого суб'єкта, яка полягає в оволодінні визначеними способами дії, а не в зміні предметів, з якими діє суб'єкт. Необхідність у постановці й вирішенні завдань виникає перед суб'єктом лише в тому випадку, якщо йому необхідно опанувати такими способами дії, в основі яких лежать узагальнення теоретичного типу.

Розглядаючи самостійну, неперервну навчальну діяльність як процес вирішення завдань, слід виділити наступні її ланки.

По-перше, постановка навчальної задачі. У психології (педагогічній психології) відомо, що мета виникає в результаті конкретизації змістотворних мотивів діяльності. Функцію таких мотивів може виконати тільки інтерес до змісту засвоєваних знань. Без такого інтересу неможлива не тільки самостійна постановка навчальної задачі, але і прийняття поставленої задачі. Тому навчання, що має своєю метою підготовку студентів до самостійної навчальної діяльності, повинне забезпечити, перш за все, формування таких інтересів, які допоможуть самоосвіті і в подальшому професійному розвитку.

По-друге, застосування оптимальних способів вирішення задачі. Між навчальною діяльністю під керівництвом викладача і самостійними її

формами існує принципова відмінність, на яку не звертається достатньої уваги. Коли викладач веде студентів від поняття до дійсності, такий хід має силу тільки методичного прийому. Коли мова йде про формування поняття шляхом самостійної роботи з навчальними матеріалами та засобами, умови діяльності рішуче змінюються. Першою серед цих умов є формування способів логічного аналізу джерел навчальної інформації, зокрема, способів логічного аналізу інформаційних моделей, у яких фіксується зміст наукових понять, що одночасно складає одну з найважливіших задач навчання, розрахованого на підготовку студентів до самостійної навчальної діяльності. Другою важливою умовою переходу до самостійної навчальної діяльності є оволодіння продуктивними способами вирішення навчальних завдань, і забезпечення цієї умови практично неможливе без активної методологічної і методичної участі викладача.

По-третє, здійснення контролю та оцінки за ходом і результатом розв'язання задачі. Формування контрольно-оцінних операцій повинно йти від оволодіння способами контролю й оцінки дії викладача та інших студентів через контроль і оцінку власної роботи під керівництвом викладача до самоконтролю та самооцінки самостійної освітньої діяльності.

Самоорганізація, таким чином, повинна виходити на психологічно більш точний рівень – рівень самоврядування, самоспрямування, саморозвитку, яке веде до співтворчості студента і викладача та в подальшому до самодетермінації. Зростання професіоналізму викладачів, таким чином, перетворюється на найважливіший складовий елемент самоорганізації навчального процесу. Викладач у даному контексті є зразком та прикладом для студента особистісного зростання, саморозвитку та самодетермінації що є мотиваційним компонентом процесу самоосвіти майбутнього фахівця.

Під самодетермінацією ми розуміємо здатність майбутнього фахівця обирати і мати вибір, на відміну від підкріплюваних реакцій, на мотивацію з боку педагога також, задоволення потреб та дій під впливом інших сил (взірець розвитку самого педагога, педагога-наставника), які також можуть розглядатися як детермінанти поведінки фахівця. Самодетермінація – це здатність самостійного вибору напрямку саморозвитку. На передній план висувається проблема власної активності майбутнього та фахівця який працює, його здатність самостійно обирати напрям власного розвитку.

Детермінантами саморозвитку стануть як широкі соціальні мотиви: намагання одержати знання, щоб принести користь суспільству, почуття відповідальності за навчання, підготовка до певної професії, так і вузькі соціальні (позиційні) мотиви: зайняти позицію, місце у стосунках з людьми, заслужити авторитет, одержати схвалення. Сюди можна віднести і „мотивацію благополуччя” – отримання тільки позитивної оцінки і схвалення

з боку вчителя, наставника. Важливими є також і мотиви соціального співробітництва.

Переслідуючи мету підвищення якості підготовки фахівців, слід поруч із повідомленням певних програмних відомостей більш активно здійснювати управління процесом отримання і засвоєння знань майбутніми фахівцями при їх самостійній роботі.

Як показують дослідження А. Бандури, не достатньо мати тільки певні психологічні характеристики, які зумовлюють успішність виконання тієї чи іншої діяльності, потрібна ще і тверда впевненість людини в здатності реалізувати їх у відповідній ситуації [3] та приклади реального здійснення цієї діяльності.

За Роджерсом, повноцінно функціонуюча людина – це, в першу чергу, відкритість переживанням [2, с. 549]. Такі студенти, майбутні фахівці та фахівці, які працюють, здатні слухати себе й інших, розвивати самостійно та за допомогою викладачів свою компетентність, бути самостійними у своєму професійному та особистісному розвитку та як наслідок психологічно благополучними.

Під психологічним благополуччям нами вбачається стан, що не пов'язаний з переживанням стресу студентами та фахівцями або з певним особистісним чи професійним погіршенням. Психологічне благополуччя є результатом переживання особистістю успіхів чи досягнень у навчанні, професійному розвитку, професійній реалізації, гармонії в особистому житті, реалізації особистістю власного потенціалу тощо.

Ми підтримуємо погляд Г. В. Ложкіна на психологічне благополуччя як на благополуччя професійно зайнятої особистості та тієї, яка шукає свій шлях у професії. Наявність добрих комунікативних навичок, екстраверсія та розвинене почуття гумору, за твердженням Е. Л. Носенко, буде формувати основу для позитивних стосунків з оточуючими й обумовлювати таким чином психологічне благополуччя особистості.

Еволюція особистості майбутнього фахівця відбувається як зміна періодів психологічного благополуччя і коротких фаз стресового неблагополуччя. Розвиток через кризи – типовий спосіб зміни систем. Значних криз, стресів і розладів можна уникнути, якщо система розвивається ізсередини, через прийняття цілей, знаходження способів, тренування до рівня переходу в новий спосіб більш високоякісного функціонування.

Для вирішення проблеми просування, досягнення, проходження кризових моментів професійної еволюції особистості та підтримки її психологічного благополуччя, на наш погляд, необхідне вивчення системи відповідних ключових чинників і психологічних компонентів та структури їх взаємозв'язків, особистісних детермінант і умов, що істотно впливають на психологічне благополуччя.

Неповна реалізованість свого потенціалу фахівцями як майбутніх, так і

працюючих з різних сфер суспільного виробництва ставить питання забезпечення цілісного становлення особистості до професії. С. Д. Максименко зазначає, що нині психологія не має теорії розвитку цілісної особистості через один суттєвий момент: утрачена „третя складова” розвитку, а саме саморозвиток. Неперервність освіти, самоосвіта та самодетермінація забезпечать цілісний розвиток особистості, її саморозвиток та психологічне благополуччя.

Список використаної літератури

1. Алтайцев А.М. Учебно-методический комплекс как модель организации учебных материалов и средств дистанционного обучения / Алтайцев А.М., Наумов В.В. // Университетское образование: от эффективного преподавания к эффективному учению (Минск, 1-3 марта 2001 г.) / Белорусский государственный университет. Центр проблем развития образования. – Мн., Пропилей, 2002. – С. 229—241.
2. Хьелл Л. Теории личности / Л. Хьелл. – СПб. : Питер, 2007. – 607 с.
3. Bandura A. Social foundation of thought and action: A social cognitive theory / Bandura A. – N.Y., 1986. – Englewood Cliffs, Prentice-Hall. – ISBN 9780138156145. ISBN 013815614X, OCLC 12080269 – 617 p.

О.В. Плахотнік, докт. пед. наук, професор;

О.О. Безносьок

(Київський національний університет імені Тараса Шевченка)

Пріоритетні стратегії розвитку вищої освіти як основа модернізації національної системи освіти України

Реформування національної системи освіти відіграє велику роль у перебудовних процесах, що відбуваються зараз в Україні, визначається масштабністю і радикальністю змін. Суть полягає не в удосконаленні тих чи інших напрямків освітньої практики, а в переході системи освіти на якісно новий рівень функціонування із зміною парадигмальних основ свого розвитку. Від стану справ у національній системі освіти значною мірою залежить успіх усього процесу соціальної модернізації та державотворення в Україні, оскільки саме тут повинні сформуватися ціннісні орієнтири та мотиви діяльності людей, адекватні тим формам соціального устрою та практики, що мають бути вибудовані у процесі реформ. У зв'язку з тим, що система освіти в інформаційному суспільстві перетворюється на основний генератор соціального розвитку, самі інституційні та структурно-функціональні зміни в Україні можуть стати лише наслідком формування нової культури, нової моралі, нової смисловиттєвої орієнтації та розвитку нових культуротворюючих здатностей, що і є завданням системи освіти. Звідси зрозуміла значущість випереджуючого розвитку реформ у системі освіти та здійснення їх на основі добре розроблених й інтегрованих у рамках єдиної парадигми світоглядних, концептуальних та методологічних основ.

У сучасних соціокультурних умовах спостерігається активний перехід до фундаментального інформаційного суспільства, ціннісно-орієнтованого на науку, інтелект, культуру, творчість, на особистість – як суб'єкта соціальної, освітньої практики і власного розвитку. Цей процес виявляє себе не тільки на рівні українського суспільства, але і як світову тенденцію – переходу суспільства і всіх його соціальних систем в істинно нову якість. Освіта завжди була найважливішим соціальним інститутом суспільства, що забезпечує його глибинні якісні перетворення.

Глибокому осмисленню сучасних стратегій розвитку вищої освіти присвячені дослідження відомих філософів, педагогів, психологів (А.М.Алексюка, В.П.Андрущенко, І.Д.Беха, В.І.Бондаря, Л.Г. Зимней, О.В. Долженко, В.Я. Ляудиса, М.С. Розова, В.М. Розіна та ін.).

Досить актуальною є метафорична думка Долженко О.В. „освіта в міру даного суспільства”, „освіта в міру сучасності” [4]. Дійсно, освіта непомітно нав'язує людині спосіб життя. У сучасних соціокультурних умовах, показником способу життя стає неперервний розвиток і саморозвиток людини через освіту. Категорія „освітнього суспільства” стає базовою категорією моделі освіти майбутнього століття, в основі якої повинен лежати принцип випереджаючого розвитку, інтелектуального, наукового, культурного, особистісного потенціалу суспільства, що, безумовно буде ефективним у сполученні з принципом випереджаючого розвитку науки, тому що високодинамічний соціокультурний прогрес у суспільному розвитку викликає швидке „старіння” конкретно-наукових і професійних знань, необхідність перегляду поняттєво-категоріального і теоретичного фундаменту сучасної науки й адекватних їм навчальних дисциплін, які вивчаються у вищій школі.

Тому очевидна необхідність осмислення нової освітньої концепції в контексті „якості” освіти і навчання.

У доповіді Міжнародної комісії „Освіта: Прихований скарб ХХІ століття” говориться, що „освітній ідеал ХХІ століття радикально відрізняється від класичного ідеалу, заснованого на енциклопедичності знання” [3].

У цій же Доповіді підкреслюються особливості перспективної системи освіти, до якої потрібно віднести: фундаменталізацію освіти, яка повинна істотним чином підвищити її якість, випереджальний характер всієї системи освіти, її націленість на проблеми майбутньої постіндустріальної цивілізації; розвиток творчих здібностей людини; істотно більшу доступність системи реалізації творчого потенціалу для населення нашої планети шляхом широкого використання можливостей дистанційного навчання і самонавчання із застосуванням перспективних інформаційних і телекомунікаційних технологій.

Фундаменталізація освіти передбачає її орієнтацію на вивчення основних законів природи і суспільства, а також природи і призначення самої людини. Такий підхід повинен дозволити людям самостійно знаходити й оцінювати відповідальні рішення в умовах невизначеності, у критичних і стресових ситуаціях, коли людина стикається з новими складними природними і соціальними явищами. Наукові знання і високі етичні принципи є в цих випадках надійною опорою. Під терміном „фундаменталізація” розуміється істотне підвищення якості освіти й освітнього рівня людей шляхом відповідної зміни змісту дисциплін, що вивчаються, і методології навчального процесу. Вона може досягатися різними засобами, до яких можуть бути віднесені й такі: зміна співвідношення між прагматичною і загальнокультурною частинами освіти всіх рівнів [1, 2]. При цьому пріоритетними стають проблеми загальної культури людини, формування в неї наукових форм системного мислення; зміна змісту і методології навчального процесу, за яких акцент робиться на вивчення фундаментальних законів природи і суспільства, створюються принципово нові навчальні курси, орієнтовані на формування цілісних уявлень про наукову картину світу і здатності виходити на системний рівень його пізнання; забезпечення якісної загальної екологічної освіти, яка дозволить не тільки сформувати нові засади світогляду, але і більш ефективно використати професійні знання і практичний досвід фахівців з різних сфер соціальної практики для спільного розв'язання екологічних проблем. Сюди потрібно віднести і поняття „екологічно чистих” людських відносин; забезпечення пріоритетності інформаційних компонентів у перспективній системі освіти людей, які будуть жити і працювати в інформаційному суспільстві, де найважливішу роль будуть відігравати фундаментальні знання про інформаційні процеси в природі й суспільстві й нові інформаційні технології.

Однією з принципово важливих і конструктивних ідей у стратегії підвищення інтелектуального потенціалу нації є ідея випереджальної освіти. Суть цієї ідеї полягає в тому, щоб своєчасно підготувати людей до майбутнього. Перспективна система освіти повинна створюватись на основі поєднання новітніх загально наукових і гуманітарних знань, і одним з пріоритетних завдань її повинно бути формування в людей таких якостей, що дозволяє їм успішно пристосуватися, жити і працювати в умовах нового століття. Серед цих якостей можна виділити: системне наукове мислення; екологічну культуру; інформаційну культуру; творчу активність; толерантність; високу моральність. Саме ці людські якості повинні забезпечити виживання і подальший стійкий розвиток цивілізації, й повинні бути пріоритетними цілями для системи випереджальної освіти. Принципи практичної реалізації концепції випереджальної освіти доцільно пояснити на контрасті з діючою системою вищої освіти. У сучасних системах вищої

освіти сьогодні реалізується концепція, яку можна назвати підтримуючою освітою. Підготовка фахівців здійснюється головним чином на основі вимог сьогоднішнього дня, без урахування того, що чекає цих фахівців у майбутньому. Система підтримуючої освіти явно не відповідає сучасним і, тим більше, перспективним вимогам, оскільки вона не забезпечує повноцінної підготовки людини до нових умов існування, що швидко змінюються. Випереджальна освіта, навпаки, орієнтується на майбутнє, на ті умови життя і професійної діяльності, у яких опиниться випускник вищого закладу освіти після його закінчення, тобто через 4-7 років після вступу на навчання. Темпи технологічного і науково-технічного прогресу сьогодні такі, що багато які знання застарівають уже протягом 3-5 років, і не враховувати цього чинника в перспективній системі освіти неприпустимо. Саме тому система випереджальної освіти повинна радикальним чином відрізнитися від системи підтримуючої освіти. При цьому головну увагу необхідно зосередити на розвитку творчих якостей людини, її здібностей до самостійних дій в умовах невизначеності, а також на розвитку здібностей до навчання, набуття нових знань.

Сучасна освіта повинна органічно включати творчість в освітній процес, формувати світогляд, заснований на багатокритеріальності рішень. Вона повинна забезпечувати міждисциплінарну організацію змісту навчання, розвивати гармонійність у способах і рівнях мислення, готовність випускників не тільки до проектування об'єктів, але і нових видів діяльності. Разом з тим, у вищому навчальному закладі продовжує панувати суто „предметна” (дисциплінарна) освіта, елементний підхід. Ключова проблема відчуження студентів і викладачів від якості результатів навчання, незатребуваність цієї якості кожним наступним етапом загальнонаукової й професійної підготовки стосовно попередньої [10].

Які ж закономірні тенденції удосконалення вищої освіти – освіти ХХІ століття і бар'єри до їхнього здійснення в умовах традиційної освіти?

Не можна не погодитись з тим, що на сьогодні вища школа не здатна виконати основну соціальну функцію – підготовку конкурентноздатного фахівця, якісними характеристиками якого є: розвинутий інтелект, культура наукового мислення, здатність до культуротворчого діалогу, стійка ціннісна орієнтація на творчу самореалізацію і саморозвиток у наукоємному, інтелектуальноємному, культуроємному освітньому просторі. В умовах традиційної освітньої парадигми існують перешкоди для такого роду підготовки. Адже навчальний матеріал дається студентам в логіці опису, домінує суто предметна, інформаційна, а не методологічна освіта, елементний, а не якісний підхід до навчання. Студентів не вчать усвідомлювати й усвідомлено використовувати інтелектуальний потенціал фундаментальних дисциплін для глибокого, цілісного вирішення пізнавальних і професійних завдань. Майбутній же фахівець – це методолог,

що володіє широтою і глибиною наукових поглядів і культурою мислення, як дисциплінарного, так і міждисциплінарного, системного. Існує ще одна важлива проблема – „розривність мислення”. Студенти знають суть окремих понять, теорій законів, можуть їх відтворити, але тільки в „логіці опису”. Існує розрив між теоретичним знанням і діяльністю, творчим мисленням, здатністю осмислювати їх і перетворювати з урахуванням наявного знання. Потенціал фундаментальних дисциплін незатребуваний, діяльність мислення носить переважно емпіричний характер без теоретичного аналізу самого процесу перекладу логічної форми наукового знання – у діяльнису.

В умовах традиційного підходу до навчання студент повинен „якісно” засвоїти заздалегідь визначену навчальною програмою і педагогом кількість навчального матеріалу. Як показує практика, при цьому аж ніяк не має місця діалектичний перехід „кількості в якість”. Зміст освіти „онаучнено”, однак при цьому в ньому не виявлено її фундаментальні інтегративно-філософські, ціннісно-світоглядні, культурні основи. Зміст повинен бути спрямований, насамперед, на вміння здобувати, а не запам'ятовувати інформацію.

Зберігається тенденція, коли „наукове знання догматизується, предметно-змістове поле з'являється як набір теорій зі слабо аргументованою необхідністю переходу від одного положення теорії до іншого. Результат – суб'єкт без здатності до творчості, без потреби в ній. В умовах домінуючого у вищому навчальному закладі інформаційно-репродуктивного навчання мислення студента лінійне, стереотипне, причинно-наслідкове. Тому студенти опановують не науку і професію, а просте ремесло. Крім того, в освітній теорії й практиці проявляється гостра світоглядна криза.

Стратегічний напрямок удосконалення навчання – цілеспрямоване об'єднання всіх дисциплін для цілісного вивчення явищ і процесів. Інакше кажучи, – міждисциплінарна інтеграція в процесі дослідження пізнавальних і професійних проблем. Але найчастіше її у вищій школі розуміють як узгодження лише наукового змісту навчальних дисциплін. Метою ж – є уміння студентів використовувати „апарат” (методологію, основні поняття і положення) дисциплін у якості методологічного, теоретичного і технологічного засобу дослідження пізнавальних і професійних проблем і завдань. При цьому здійснення міждисциплінарної інтеграції повинно забезпечувати:

- побудову цілісних моделей досліджуваних явищ, створення умов для усвідомленого розуміння студентом цих явищ і розв'язання конкретних пізнавальних проблем і ситуацій;
- уміння студентів, самотійно здійснюючи цю інтеграцію, будувати дисциплінарні й цілісні „портрети” (моделі) процесів вирішення пізнавальних і професійних проблем;
- цілісний розвиток цілісної особистості студента – майбутнього

фахівця, його інтегрального мислення і бачення професійної діяльності взагалі;

- якість вищої освіти [7, с.110].

Інтеграція – не просто об'єднання довільної множини елементів, зв'язаних лише ситуативно, а перехід кількості в якість. Це внутрішня взаємозалежна цілісність, що має властивості, які були відсутні в складових її компонентах [1]. Це відкриття нових зв'язків і відношень шляхом включення в нові системи зв'язків. Інтегративність виявляється в цілісності особистості, цілісності її знання, діяльності в розумінні цілісності досліджуваних явищ і процесів. З цих позицій варто розглядати процес „взаємопроникнення, взаємозбагачення цінностями і смыслом” між суб'єктами навчально-пізнавального процесу. Крім того, інтеграція є важливою не тільки на змістовому, але і на діяльнісному та особистісному рівнях. Інтеграція виступає як концептуальний синтез змістовних, наукових, філософських, логічних, методологічних основ навчання. Це обумовлює основу принципів побудови навчальних дисциплін як „основ наук” (Давидов В.В., Решетова З.А., Зоріна Л.Я. та ін.) і їх фундаментальність (перехід до нових, узагальнених схем теоретичного опису явищ і процесів, забезпечення розвитку сучасного типу наукового мислення та ін.). Ефективність процесу навчання при цьому залежить від ступеня цілісності його як системи.

Під цілісністю системи розуміється загальна властивість систем будь-якої природи, що характеризує високий рівень інтегрального розвитку їхніх компонентних зв'язків і здатність системи робити нові інтегральні якості, не властиві окремим її компонентам. Стосовно системи навчання, цілісність – це її обґрунтованість і здатність на основі міждисциплінарної інтеграції забезпечувати цілісну фундаментальну освіту з усіх дисциплін, тобто формувати у студентів потребу й уміння затребувати і використовувати науковий зміст дисциплін як засіб побудови цілісних процесів вирішення пізнавальних і професійних проблем [7, с.19].

З точки зору інтегративності „нова якість навчання – це системний розвиток інтелекту”. Дуже важливо, щоб ця система не була жорсткою, а була б відкритою, динамічною системою, здатною до розвитку й удосконалення, і спиралася на творчий підхід викладачів до її моделювання і реалізації.

Перспективною визнається проектно-творча модель навчання у вищій школі (Зимня І., Чернилевський Д., Філатов О., Агапова Л., Ільїн Г. та ін.), що, на глибоке переконання дослідників, забезпечить розвиток інтегруючого, або міждисциплінарного мислення, що у свою чергу, знаходить своє втілення в новому стилі мислення (методологічному). В умовах проектно-творчої моделі навчання відсутні дискретні навчальні дисципліни. Логіка освітнього процесу базується на ідеї пізнання навколишнього світу в контексті його створення: проектування, моделювання, конструювання, дослідження і всебічної оцінки результатів завершеного проекту як з точки зору його якісного і кількісного

рівня, так і точки зору „вливання в навколишній світ”. Проектно-творчий підхід забезпечує виділення творчого початку пізнання, що відноситься до цілісно сприйманого навколишнього світу з його закономірностями, взаємозв'язками і перспективами розвитку. При цьому готові знання не зникають, але перестають бути самоціллю навчання.

Що стосується інтелектуальних атрибутів розвитку, то в дослідженнях виділяються три рівні: мегаметодологія, методологічний інструментарій, наукова раціональність – як ефективні й природні способи введення в науку суб'єкта соціального розвитку. Що стосується пізнання, то тут потрібно сказати наступне: хоча людина і процвітала у плодах пізнавальної й творчої діяльності, самій діяльності вона не приділяла належної уваги. Сьогодні люди навчилися виконувати процедури емпіричного узагальнення і теоретичного осмислення. Але доцільно освоїти не емпіричний досвід діяльності, а методологію мислення, методологію різних видів діяльності. А в зв'язку з цим, навчання, спрямоване на передачу знання, стає менш ефективним. Таким чином, виявляє себе перехід:

- від „підтримуючого навчання” до розвиваючого;
- від дисциплінарної до міждисциплінарної організації змісту навчання;
- від переваги методів передачі готових знань і пошуку однозначних відповідей до освоєння методології пізнавально-перетворюючої діяльності, що припускає багатозначність результатів [7, с.36].

Дослідження показують, що перехід системи вищої освіти в нову якість забезпечується в тому випадку, якщо: а) вона орієнтована на суб'єкта навчання – студента; б) вона буде не просто науковою, але й культуродоцільною; в) наукові знання не будуть підноситися як свідомо абсолютні істини; г) освіта буде процесом, що не стільки дає готові знання, скільки формує тип мислення, діяльності, спілкування студента; д) способи мислення будуть основою побудови студентом власного наукового світогляду, особистісного знання.

Таким чином, важливою тенденцією в сучасних умовах є якісний перехід від екстенсивної інформаційно-репродуктивної моделі навчання у вищому навчальному закладі – до інтенсивної фундаментально-креативної, у центрі якої повинен бути пріоритет цілісної особистості студента, а в її основі – методологія цілісного, системного підходу. Якість навчання починається саме з особистості, з розвитку її інтелектуального потенціалу, творчих можливостей, із творчої самореалізації у творчій-перетворюючій діяльності, у результаті якої народжується нова „якість особистості” й удосконалюється якість процесу навчання.

Відомо, що у психології існує кілька десятків теорій особистості. Аналізуючи ці теорії, А.Г. Асмолов відзначає, що превалює емпіричне

розуміння особистості, й приводить висловлену А.Н. Леонтьєвим думку про те, що „особистість – є системна і, тому, надчутлива якість” [9].

У контексті сучасних стратегій удосконалення процесу навчання необхідно забезпечити розвиток особистості студента як суб'єкта інноваційного процесу навчання; як суб'єкта пізнання, самопізнання і саморозвитку; як суб'єкта продуктивного культуротворчого діалогу; як суб'єкта творчої діяльності.

Теоретико-методологічну основу розвитку „суб'єктності” особистості студента складає діяльнісна теорія особистості й особистісно-діяльнісний підхід. Разом з тим, варто підкреслити, що в дослідженнях частіше зустрічається поняття особистісно-орієнтований підхід (М.А. Алексєєв, І.Д.Бех, І.С. Якиманська, І.Я. Лернер та ін.).

У „Нарисах з філософії освіти” О.В. Долженко відзначає, що в навчанні студентів потрібно освоювати, насамперед, принципи, методи, способи діяльності в рефлексивному змісті, а не абсолютні істини наукових знань і теорії. Рефлексивна позиція – це такий спосіб оволодіння змістом, що вказує на смислові контексти досліджуваного [4, с. 16]. Крім того, необхідне інтелектуальне занурення в особливості майбутньої професії.

У сучасних фундаментальних працях у галузі філософії освіти (О.В. Долженко, Б.С. Гершунський, В.М. Розін, М.С. Розов) зазначається, що закономірною тенденцією удосконалення вищої освіти в контексті її „якості” є її культурологічне осмислення. Слід зауважити, що з нашої точки зору про культуру не можна говорити як про щось упорядковане, задане: „Справжній культурний потенціал виявляє себе на межі відомого і невідомого. Культура існує й усвідомлює себе тільки через проблемність на шляху її усвідомлення і подолання. Вона виявляє себе тільки стосовно „terra incognita” [5, с.90].

Студенти освоюють науку як знакову культуру, причому зовні задану. Погоджуючись з О.В. Долженко, зазначимо, що „у культуру не можна ввести, у неї можна лише увійти. Культура завжди суб'єктна, її носієм може бути лише суб'єкт” [2, с.95]. Оскільки культура особистісна, вона твориться особистістю. Принциповим у цьому контексті стає розвиток здатності до культурного самовизначення, розвитку інтелекту, розвитку методологічної культури, ймовірного типу мислення. Особливої значущості набуває залучення до самого процесу виникнення наукового знання – як найважливішої культурної цінності, різним способом його вираження і його проблематики.

У зв'язку з цим виникає думка про доцільність культуроспрямованої концепції „якості” освіти в сучасній вищій школі. Дослідники одностайно визнають, що традиційна модель освіти ігнорувала цінності культури. Культура сприймалася як система сталих зразків мислення, діяльності, спілкування. Лише в культурному просторі особливості мислення, діяльності, навчання набувають статусу значеннєвих сутностей.

Ще починаючи з Ж.-Ж. Руссо, культура відігравала роль інтегруючого початку. З огляду на це, студента необхідно розглядати як відкриту динамічну систему, обговорюючи „відкритість” як його особливу творчість, пошуково-перетворюючу активність в освоєнні „фундаменту” творчого потенціалу культури.

Характеризуючи особистість з високою культурою, ми в першу чергу звертаємо увагу на її здатність до неперервної самоосвіти, самовиховання, саморозвитку. З досягненням певного рівня культури у людини все активніше, все результативніше спрацьовує самопізнання; вона самовизначається (тобто актуалізує ті проблеми, які їй видаються найбільш цікавими, здаються більш перспективними й особисто значущими; вона все більш ефективно управляє собою; прагне до творчої самореалізації в будь-яких видах діяльності.

Особливої значущості набуває ідея переходу від культури монологічної до культури діалогічної, філософські основи якої варто шукати в роботах В.С. Біблера, М.М. Бахтіна. Біблер В.С. вважає, що культура діяльності розвивається як культура до-діяльності, коли студент орієнтований не на результат, а на саму діяльність, коли він освоює переддень безпосередньої діяльності. Завдяки діалогові культур, суб'єкт формує себе як особистість [11].

Таким чином, навчально-пізнавальну діяльність студентів необхідно аналізувати як найважливіший компонент навчально-пізнавальної ситуації, системоутворюючою змінною якої є взаємодія педагога і студента.

У контексті якісних перетворень у сучасній вищій школі особливу культурну цінність набуває „живе наукове знання”. Так В.П. Зінченко пише: „Головним у перспективі освіти повинне стояти живе знання, що не є опозицією науковому знанню. Воно спирається на нього, служить його передумовою до підсумків. Живе знання відрізняється тим, що воно не може бути тільки лише засвоєне, воно повинно бути побудоване [6, с. 15]. А.Н. Леонтьєв, який одним із перших використав поняття “живе знання”, стверджував, що воно формується на основі ціннісного ставлення до знання. „Живе знання” є найбільш вагомим у світі, що динамічно розвивається [9, с. 45].

І дійсно, сьогодні важко уявити високу якість мислення, знання, діяльності без методології, логіки. А включення методологічних знань у зміст освіти передбачає орієнтацію пошукової діяльності, що відповідає етапам і логіці наукової діяльності та дозволяє опанувати методами наукового пізнання.

Взявши за основу критично-аналітичну та проектно-конструктивну орієнтації, слід акцентувати увагу та тому, що студент повинен виступати, насамперед, як дослідник мислення, діяльності. Особливе місце тут займатиме рефлексія – як здатність проаналізувати, осмислити в діяльності

мислення перешкоди, проблеми, протиріччя, які виникають, і намітити шлях їхнього подолання.

Особливого значення і змісту набуває феномен „творча особистість”. Це особистість, здатна відкривати нове знання, тому що, виступаючи тільки лише як „носії”, нехай навіть найсучаснішого фундаментального знання, вона не може бути конкурентоздатною в сучасних соціокультурних умовах.

Рівень креативності навчального пізнання й особистості студента визнається важливою умовою підвищення його якості.

Реформування системи вищої освіти сьогодні осмислюється за багатьма стратегічними напрямками. Однак воно нерідко зводиться лише до окремих модифікацій і не носить системного характеру. А по суті справи будь-яка перетворююча і творча діяльність повинна спиратися, насамперед, на методологію системного проектування. Сьогодні фахівцям не вистачає спеціальних знань, загальнометодологічних, загальносистемних уявлень, взаємозв'язку фундаментальних, загальнопрофесійних і спеціальних знань. При цьому на найвищому рівні абстрактності знаходяться фундаментальні знання (закони, принципи, теорії). Дві тенденції – фундаменталізація і професіоналізація – і донині знаходяться в опозиції одна до одної, перемагає все ж фундаменталізація. Фундаменталізація стає одним з основних векторів розвитку парадигми освіти. Вона спрямована на формування цілісної картини навколишнього світу, системних знань, системного мислення, системного підходу до вирішення складних комплексних міждисциплінарних завдань. Поглиблення фундаменталізації освіти додає ту інваріантність підготовки фахівців, що так потрібна в сучасних умовах, коли необхідно реагувати на нові запити суспільства, на нові технології.

Значущим стає оволодіння студентами фундаментальними цінностями пізнання, науки, культури, творчості, професії в процесі навчання у вищій школі; перехід до цілісності, системності моделей навчання, навчально-пізнавальної й професійно-педагогічної діяльності, й що саме головне, особистості й педагога, і студента.

Таким чином, пріоритетною стратегією розвитку сучасної вищої освіти є підвищення якості навчання через його фундаменталізацію і гуманізацію. При цьому особистісному, культурному, ціннісному виміру навчання в сучасній вищій школі надається особливого фундаментального змісту.

Список використаних джерел та літератури

- 1.Алексюк А.Н. Педагогика: учеб. пособ. для ун-тов. / Алексюк А.Н. – Киев: Вища школа, 1985. – 112 с.
2. Алексюк А.М. Педагогика вищої освіти України / Алексюк А.Н. – К.: Либідь, 1998. – 436 с.
- 3.<http://www.google.com.ua/search?sourceid=chrome&ie=UTF-8&q>
- 4.Долженко О.В. Социокультурные проблемы становления и развития высшего образования / Долженко О.В. //Alma mater. – 1996. – № 1. – С. 21.

5. Долженко О.В. Очерки по философии образования / Долженко О.В. – М.: Промедиа, 1995. – 239 с.
6. Зинченко В.П. О целях и ценностях образования / Зинченко В.П. // Педагогика. – 1997. – №5. – С. 3-16.
7. Зорина Л.Я. Дидактические аспекты естественнонаучного образования : монография / Зорина Л.Я. – М.: Изд-во РАО, 1993. – 163 с.
8. Розин В.М. Методология и философия в современной интеллектуальной культуре / Розин В.М. // Вопросы методологии. – 1991. – № 2. – С. 12-21.
9. Леонтьев А.Н. Деятельность, сознание, личность / Леонтьев А.Н. – М.: Наука, 1975. – 250 с.
10. Проект Закону України „Про внесення змін до Закону України „Про вищу освіту” // Вища освіта: європейський вимір та українські перспективи. – К.: Парламентське вид-во, 2009. – 632 с.
11. Библер В.С. От наукоучения – к логике культуры: Два философских введения в двадцать первый век / Библер В.С. – М.: Политиздат, 1990. – 413 с.
12. Библер В.С. Михаил Михайлович Бахтин, или Поэтика и культура / Библер В.С. – М.: Прогресс, 1991. – 176 с.

К. О. Морозова

(Криворізька філія Європейського університету)

Формування інформаційно-комунікаційних компетентностей магістрів в умовах євроінтеграційних процесів освітньої системи України

Глобальний розвиток економіки, швидка інформатизація суспільства обумовлюють необхідність широкого застосування інформаційних технологій в усіх сферах діяльності. Такі тенденції створюють серйозні проблеми для системи освіти. Випускники вищих навчальних закладів мають бути відповідно підготовлені до використання сучасних технологій. Для цього необхідно змістити акцент із освітніх моделей, у яких навчання зводиться до заучування матеріалу, на моделі, які підкреслюють і стимулюють застосування, аналіз та синтез знань, умінь і навичок. Така система освіти передбачає навчання протягом усього життя.

З приєднанням України до Болонського процесу зросла значущість навчання у магістратурі, що являє собою другий ступінь дворівневої системи освіти, де продовжують навчання випускники бакалаврських програм та дипломовані спеціалісти. Магістерська освіта дозволяє отримати не лише фундаментальну наукову підготовку, але й інструментальні знання та навички, які є затребуваними на сучасному ринку праці. Основна задача магістратури – підготувати конкурентоспроможних професіоналів не тільки для вітчизняного, але й для закордонного, зокрема європейського ринку праці. Українська освіта стоїть на шляху модернізації та перетворень.

У Державній національній програмі „Освіта” (Україна ХХІ століття)” зазначено: „Наявна в Україні система освіти перебуває у стані, що не

задовольняє вимог, поставлених перед нею в умовах розбудови української державності, культурного та духовного відродження українського народу. Це виявляється, передусім у невідповідності освіти запитам особистості, суспільним потребам та світовим досягненням людства ...” [1].

Одним із стратегічних завдань розвитку педагогічної науки, визнаних у „Національній доктрині розвитку освіти України в XXI столітті”, законах України „Про загальну середню освіту”, „Про вищу освіту” є створення умов для використання комп’ютерних технологій у навчально-пізнавальній діяльності. Це сприятиме ефективному розв’язанню комплексу проблем інформатизації та модернізації освітнього процесу у вищих навчальних закладах.

Вивчення досвіду зарубіжних країн дає підставу стверджувати, що нині відбувається переорієнтація освітніх програм та педагогічних технологій на компетентісний підхід. Європейські країни сьогодні ведуть ґрунтовну дискусію щодо того, як озброїти людину необхідними вміннями та знаннями для забезпечення її гармонійної взаємодії з технологічним суспільством, що швидко розвивається.

Відомі міжнародні організації, що працюють у сфері освіти, активно займаються дослідженням питання компетентісно зорієнтованої освіти; серед них – ЮНЕСКО, ЮНІСЕФ, ПРООН, Рада Європи, Організація європейського співробітництва та розвитку, Міжнародний департамент стандартів та ін.

У зв’язку з переходом до кредитно-модульної системи організації навчального процесу у вищій школі рівень інформаційно-комунікаційних компетентностей студентів вважається одним із головних факторів розвитку всієї системи освіти [3].

Компетентісний підхід визнаний ключовим положенням у реформуванні освіти країн Європейського Союзу і розглядається як базова конструктивна ідея неперервної освіти.

Упровадження компетентісного підходу в навчально-виховний процес вищої школи є одним із провідних напрямів оновлення змісту освіти. Як зазначає І.Зязюн, „головною метою вищої освіти має бути становлення цілісної і цілеспрямованої особистості, готової до вільного гуманістичного орієнтованого вибору й індивідуального інтелектуального зусилля, що володіє багатифункціональними компетентностями” [2].

Використання інноваційних технологій освіти у навчально-виховному процесі – одна з умов реалізації компетентісного підходу.

Формування та розвиток інформаційно-комунікаційних компетентностей у студентів, зокрема магістрів, що не орієнтовані на інформаційні технології як на фах, стає невід’ємною частиною навчально-виховного процесу у вищих навчальних закладах країни. Шляхи її реалізації, знаходження методів та засобів оптимізації, розробка комплексу компонентів

теоретико-методичної інформаційної підготовки – все це обумовило вибір проблеми експериментальних і теоретичних наукових досліджень.

Вважається, що компетентності є тими індикаторами, що дозволяють визначити готовність студента до подальшого особистісного розвитку та до зайняття активної суспільної позиції у житті.

Сучасний ринок праці диктує свої вимоги до фахівців. Враховуючи це, на освітніх теренах на перший план виходять уміння оперувати такими технологіями та знаннями, що задовольняють потреби нового інформаційного суспільства. Саме тому важливим є не тільки вміння володіти власними знаннями, а й бути готовим змінюватись та пристосовуватись до нових потреб ринку праці, оперувати й керувати інформацією, активно та відповідально діяти, швидко приймати рішення та навчатись упродовж життя [4].

Таким чином, аналіз наукової літератури свідчить про те, що питання інформаційно-комунікаційних компетентностей привертає увагу учених. Проте, незважаючи на достатньо широкий спектр публікацій, присвячених даній проблемі, відсутня єдина думка щодо розуміння досліджуваного поняття, тому полеміка навколо визначення шляхів формування інформаційно-комунікаційних компетентностей триває.

Слід зазначити, що у науковій літературі більшою мірою висвітлюється питання стосовно формування інформаційно-комунікаційних компетентностей при вивченні інформатики, а питання щодо формування таких компетентностей у процесі вивчення дисциплін психолого-педагогічного циклу залишається відкритим, адже немає спеціально розроблених методичних рекомендацій щодо застосування тих чи інших інформаційно-комунікаційних технологій у контексті конкретної дисципліни, є лише загальні поради.

Отже, актуальність теми дослідження визначається наявністю суперечностей між:

- інформатизацією освітнього простору та відсутністю чітких розроблених методик упровадження інформаційно-комунікаційних технологій у навчально-виховний процес ВНЗ;

- суспільною потребою у викладачах не інформаційного профілю, здатних застосовувати сучасні інформаційні технології у професійній діяльності, та станом їх підготовки до використання ІКТ;

- наявністю широкого спектру новітніх інформаційних засобів та відсутністю у студентів відповідних компетентностей для раціонального й ефективного їх застосування у своїй діяльності, зокрема навчальній.

Вважаємо, що якісне формування інформаційно-комунікаційних компетентностей магістрів у процесі вивчення психолого-педагогічних дисциплін буде можливим за таких дидактичних умов: використання інноваційних, особистісно зорієнтованих технологій навчання; наявності відповідної технологічної та методичної навчальної бази, зокрема авторських

методичних рекомендацій щодо застосування ІКТ під час вивчення конкретної дисципліни; створення відповідно методично організованого електронного ресурсу з дисципліни; комплексного використання різних форм та методів, поєднаних у певну дидактичну модель.

Упровадження означених дидактичних умов має відбуватися з огляду на особливості викладання психолого-педагогічних дисциплін та не перенасичувати навчальний процес технологіями, слід знайти золоту середину між комунікативною складовою дисциплін даного типу та інформаційно-комунікаційною складовою сучасних педагогічних технологій. Варто відзначити, що формування компетентностей обумовлюється не лише відповідним оновленням змісту освіти, але й застосуванням адекватних методів та технологій навчання, перелік яких є широким, а можливості – різноплановими.

З метою ефективного впровадження інформаційно-комунікаційних технологій навчання необхідно створити відповідну методичну базу, яка надасть можливість майбутнім фахівцям вільно оволодіти усіма ІКТ-засобами навчання, варіювати їх та раціонально співвідносити з різними сферами своєї навчальної діяльності, таким чином формуючи відповідний рівень актуальних нині ІК-компетентностей.

Список використаної літератури

1. Україна. Кабінет Міністрів. Державна національна програма "Освіта" ("Україна XXI століття"): Постанова. – Режим доступу: <http://zakon1.rada.gov.ua/cgi-bin/laws/main.cgi?nreg=896-93-%EF>.
2. Зязюн І. А. Філософія поступу і прогнозу освітньої системи [текст] / І. А. Зязюн // Педагогічна майстерність: проблеми, пошуки, перспективи: [монографія] // І. А. Зязюн. – К.; Глухів : РВВ ГДПУ, 2005. – С. 10–18.
3. Кремень В. Г. Болонський процес: сближение, а не унификация / В.Г.Кремень // Зеркало недели. – 2003. – № 48 (473)
4. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи: Бібліотека з освітньої політики / ред. О.В. Овчарук. – К., 2004. – С. 3-21.
5. Лебедева М.Б. Что такое ИКТ-компетентность студентов педагогического университета и как ее формировать / М.Б. Лебедева, О.Н. Шилова // Информатика и образование. – 2004. – №3. – С. 95-100.

***Т.О. Благова**, канд. пед. наук, доцент
(Полтавський НПУ ім. В.Г. Короленка)*

Професійна підготовка магістрів хореографії в умовах вищої педагогічної освіти

Модернізація професійної хореографічної освіти в умовах сьогодення зумовлює підвищення вимог до процесу фахової підготовки вчителя-хореографа різних освітньо-кваліфікаційних рівнів та вимагає пошуку

ефективних шляхів її оптимізації у вищій педагогічній школі. Адже у контексті сучасних тенденцій розвитку галузі професійної мистецької освіти викладач хореографії має бути підготовлений до різнопланової хореографічно-педагогічної, культурно-просвітницької, культурно-мистецької, виховної роботи з різновіковими категоріями дітей і молоді. Відповідно, організація професійної підготовки випускників хореографічних спеціалізацій у системі вищої педагогічної освіти повинна зосереджуватися на формуванні у них професійної компетентності, особистісних якостей, духовно-морального потенціалу, високого рівня виконавської та педагогічної майстерності.

Теоретико-методологічні засади проблематики педагогічної підготовки майбутнього вчителя, формування його особистісних і професійно значущих якостей досліджувалися у працях О. Абдуліної, А. Алексюка, Г. Васяновича, О. Дубасенюк, І. Зязюна, М. Лещенко, С. Мельничука, Н. Ничкало, В. Орлова, О. Отич, Г. Падалки, О. Рудницької, Л. Хомич, О. Щолокової, інших науковців. Практичний аспект фахової підготовки педагога-хореографа висвітлено у наукових розвідках Г. Березової, Л. Бондаренко, С. Валукіна, К. Василенка, С. Забрєдовського, Р. Захарова, Ф. Лопухова, Т. Пуртової, А. Тараканової, О. Таранцевої, Т. Ткаченко, В. Уральської, Л. Цветкової та ін.

Метою даної статті є аналіз основних завдань, структури, організації та змісту професійної підготовки викладача хореографії освітньо-кваліфікаційного рівня „магістр” в умовах вищої педагогічної освіти (на прикладі діяльності кафедри хореографії Полтавського національного педагогічного університету імені В.Г. Короленка).

Процес фахової підготовки магістра хореографії передбачає реалізацію низки освітньо-виховних завдань, спрямованих на формування майбутнього фахівця-хореографа із розвиненими творчими, дослідницькими здібностями, високим рівнем професійної компетентності та конкурентноздатності. Аналіз науково-педагогічних джерел свідчить про існування різних пріоритетів щодо особистісних і фахових якостей викладача-хореографа. Загалом, він повинен мати ґрунтовну спеціальну підготовку (теоретичну, методичну, психолого-педагогічну), мати здібності до організаторської й виховної роботи, володіти навичками використання сучасних інформаційних та комп'ютерних технологій, мати високий рівень саморегуляції, уміти діяти в умовах нестандартних ситуацій, у цілому бути високоосвіченим, культурним, ініціативним [4, с.42].

Випускник спеціальності 8.02020201 – Хореографія отримує кваліфікацію „викладач хореографічних дисциплін” на основі попередньої кваліфікації бакалавра або спеціаліста шляхом оволодіння поглибленими фундаментальними спеціальними знаннями та уміннями інноваційного характеру і досвідом їх застосування у системі загальної та професійної хореографічної освіти [5, с.4]. Відповідно до сучасних дидактичних вимог

організація змісту магістерської підготовки, як завершального етапу підготовки фахівця-хореографа, передбачає формування у магістрантів-хореографів загальнопедагогічних і фахових умінь, здібностей, особистісних якостей, необхідних для продуктивної та успішної професійної діяльності балетмейстера, організатора і керівника хореографічного колективу.

Навчальний план спеціальності 8.02020201 – Хореографія, розроблений профільною кафедрою Полтавського національного педагогічного університету імені В.Г.Короленка відповідно до державних стандартів, нормативних актів та рекомендацій Міністерства освіти і науки, молоді та спорту України, орієнтуючись на високу якість підготовки магістра хореографії, забезпечує реалізацію системного підходу до процесу формування творчого, професійно підготовленого викладача.

Завдання науково-професійної підготовки фахівця-хореографа вирішується через комплекс гуманітарних, соціально-економічних, природничо-наукових і професійно-орієнтованих дисциплін. Зокрема, загальною метою вивчення професійно-орієнтованих дисциплін є фахова підготовка магістранта до хореографічної роботи у системі загальноосвітніх та спеціалізованих хореографічних навчальних закладів, формування професійно значущих якостей як педагога-балетмейстера, так і хореографа-виконавця. Основними серед дисциплін поглибленої фахової підготовки є: „Методика викладання класичного танцю”, „Методика викладання народно-сценічного / бального танцю”, „Теорія та історія сучасного хореографічного мистецтва”, „Мистецтво балетмейстера”, „Методика роботи з хореографічним колективом”. Крім того, навчальним планом передбачено викладання елективних спецкурсів та спецпрактикумів, тематика яких висвітлює актуальні проблеми мистецької освіти, інноваційні методики і технології викладання хореографії, сучасні напрями розвитку хореографії, творчий досвід авторських танцювальних шкіл [1, с.72].

Важливою складовою професіоналізму викладача хореографії є не тільки високий рівень виконавської майстерності, але й ґрунтовна теоретична база з циклу професійно-орієнтованих дисциплін. Зокрема, майбутній педагог-хореограф, викладач хореографічних дисциплін, керівник танцювального колективу повинен знати історію розвитку, стилістичні особливості вітчизняної та світової хореографічної культури різних історичних епох; педагогічний і творчий досвід видатних балетмейстерів, виконавців різних напрямів, жанрів хореографічного мистецтва; специфіку організації самостійного навчання та самовдосконалення в галузі хореографічного мистецтва [2, с.6-7]. Інтегрований зміст дисциплін хореографічного циклу з іншими видами мистецької діяльності є підґрунтям до розвитку таких значущих якостей викладача хореографії, як художньо-естетична компетентність і творчість, розвиток образного мислення, формування умінь і практичних навичок спілкування з творами мистецтва.

У процесі планування навчального навантаження магістрантів акцентується увага передовсім на розвитку їх умінь до самостійної навчальної підготовки. Виходячи з цього, тижневе аудиторне навантаження магістранта за навчальним планом складає у середньому 22-24 год., самостійна навчальна діяльність становить також 22-24 год. на тиждень [6, с.6-7]. Таким чином, серед різноманітних форм організації навчально-пізнавальної діяльності магістрантів пріоритетного значення у структурі хореографічної підготовки надається самостійній роботі, яка передбачає поглиблене вивчення теоретичного та практичного матеріалу, вдосконалення професійних умінь і навичок, сформованих під час аудиторних занять [7, с.17]. Важливо, що організація самостійної роботи має носити творчий і пошуковий характер, спрямовуватися на постійну самоосвіту, удосконалення мистецької та педагогічної майстерності шляхом експериментування з новими ідеями, технологіями тощо. Вона передбачає систематичну роботу магістрантів-хореографів над поглибленням власного рівня розвитку і включає такі види діяльності, як опрацювання додаткових науково-методичних джерел з проблематики хореографічної освіти, складання танцювальних композицій, удосконалення технічної та виконавської майстерності, відвідування різних мистецьких заходів, концертів хореографічних колективів, використання комп'ютерних інформаційних ресурсів, перегляд навчальних відеофільмів. Ефективність самостійної роботи залежить передусім від мотивації та активності самого магістранта, професійної спрямованості, рівня розвитку пізнавального інтересу, а також умінь самостійно працювати з літературою, електронними інформаційними ресурсами, організувати себе на процес пізнання в цілому [1, с.74].

Невід'ємною складовою професійно-практичного становлення майбутнього викладача хореографії освітньо-кваліфікаційного рівня „магістр” є організація науково-педагогічної практики. Вона проводиться після вивчення основних науково-гуманітарних та професійно-орієнтованих дисциплін, передбачає практичне ознайомлення магістрантів із навчально-виховним процесом у вищій школі й відбувається в умовах, максимально наближених до реальної практичної діяльності. Метою науково-педагогічної практики визначається поглиблення і закріплення теоретичних знань щодо функціонування педагогічних та спеціальних хореографічних навчальних закладів, специфіки роботи художніх керівників, тренерів-викладачів хореографічних колективів, а також формування практичних умінь у магістрантів з організації хореографічної освіти й виховання учнівської та студентської молоді [3, с.4-5]. Науково-педагогічна практика надає можливість магістрантам-хореографам насамперед збагатити свій фаховий досвід, а також продемонструвати набуті практичні уміння й навички з методик викладання дисциплін хореографічного циклу.

Організація практики у повній мірі розкриває основні напрями фахової підготовки майбутнього викладача-хореографа у вищому педагогічному закладі освіти. Її змістовий компонент включає науково-методичну, викладацько-педагогічну, науково-дослідну і самоосвітню діяльність майбутнього магістра-хореографа. Відповідно до профілю та рівня попередньої хореографічної підготовки, набутого хореографічно-педагогічного досвіду та перспектив майбутньої професійної діяльності магістрантові надається право особистого вибору хореографічних дисциплін, що він викладатиме.

Виробнича науково-педагогічна хореографічна практика забезпечує апробацію студентами набутих практичних умінь та навичок з методик викладання хореографічних дисциплін. Під час її проходження магістранти насамперед беруть активну участь у проведенні аудиторних занять, постановочній та репетиційній роботі у різних академічних групах хореографічної спеціалізації. Проведенню пробних та залікових уроків з хореографічних дисциплін, як правило, передують відвідування й аналіз теоретичних і практичних занять досвідчених викладачів-хореографів [3, с.11].

Науково-педагогічна практика передбачає також активну участь магістранта у творчій діяльності хореографічних колективів університету, відвідування та аналіз їх репетицій. Одним із творчих практичних завдань є підготовка сценарію хореографічно-виховного заходу в студентському танцювальному колективі з відповідним матеріалом (музичним репертуаром, реквізитом, фотодокументами, відеоматеріалами тощо), затверджений та оцінений методистом від кафедри хореографії [3, с.12].

Відповідно до перспектив майбутньої професійної діяльності у процесі проходження науково-педагогічної практики магістрантові надається можливість здійснити апробацію експериментальної частини магістерського дослідження. У процесі роботи над індивідуальною науковою проблематикою практикант аналізує наукові першоджерела, збирає та узагальнює хореографічно-педагогічний емпіричний матеріал, набуває вмінь і навичок аналізу та корекції власної педагогічно-експериментальної діяльності, оформлює проміжні результати магістерського кваліфікаційного дослідження у доповідях, публікаціях.

Таким чином, у результаті аналізу організації, основних завдань, структури та змісту фахової підготовки викладача хореографії освітньо-кваліфікаційного рівня „магістр” в умовах вищої педагогічної освіти (зокрема, на матеріалах практичного досвіду діяльності кафедри хореографії Полтавського національного педагогічного університету імені В.Г. Короленка) можемо зазначити, що формування професійно-практичних, загальнопедагогічних і особистісних якостей магістра хореографії є системним, багатоаспектним процесом і вимагає комплексного підходу.

Ефективність його полягає у діалектичній єдності навчання й виховання, забезпеченні тісного взаємозв'язку теоретичної підготовки з активною практичною хореографічною діяльністю. Ґрунтовна якісна підготовка особистості магістранта-хореографа є запорукою успішної реалізації професійного і творчого потенціалу майбутнього фахівця у самостійній діяльності.

Список використаної літератури

1. Благова Т.О. Особливості професійної підготовки майбутніх учителів-хореографів у системі педагогічної освіти / Благова Т.О. // Вісник Житомирського державного університету ім. І. Франка. – Випуск 50. – Житомир, 2010. – С.72-76.
2. Благова Т.О. Особливості професійної підготовки майбутніх учителів хореографії у системі педагогічної освіти: методичні рекомендації для студентів хореографічних спеціалізацій / Т.О. Благова, Є.О. Сорокіна. – Полтава, 2009. – 60 с.
3. Виробнича науково-педагогічна практика: програма та інструктивно-методичні матеріали для магістрантів спеціальності 8.02020201 – Хореографія / Укл. П.С. Горголь, В.П. Шпак, В.Ф. Моргун. – Полтава: ПНПУ, 2012. – 50 с.
4. Кульчицька О. Хореографічна обдарованість / Кульчицька О. // Мистецтво та освіта. – 2001. – №4. – С. 42-46.
5. Освітньо-кваліфікаційна характеристика підготовки магістра за спеціальністю 8.02020201 – Хореографія. – Полтава: ПНПУ, 2011. – 12 с.
6. Освітньо-професійна програма підготовки магістра за спеціальністю 8.02020201 – Хореографія. – Полтава: ПНПУ, 2011. – 12 с.
7. Цветкова Л.Ю. Методика викладання класичного танцю: підруч. / Л.Ю. Цветкова. – К.: Альтерпрес, 2005. – 324 с.

Бойко І.І., канд. психол. наук, доцент,
Клецова Є.С., старший викладач
(Житомирський ОІППО)

Компетентнісний підхід у психологічній підготовці педагога як основа інновацій в освіті

Підвищення якості професійної освіти є однією з *актуальних проблем* як для України, так і для світової спільноти. У загальному контексті глобалізації Рада культурної кооперації Європи визначила ключові компетенції, які мають засвоїти сучасні молоді європейці. Компетентнісний підхід, що виник на цьому підґрунті, з одного боку, спрямовує до нового бачення змісту освіти, методів, технологій, переосмислення її цілей і результатів, з іншого – дозволяє розробляти стандарти для формування єдиного освітнього простору, що відповідає основним вимогам Болонського процесу. Зрозуміло, що будь-які реформи, не лише в освіті, неможливі з одного боку, без інновацій, з іншого – жодна інновація не відбудеться без компетентнісного підходу в „психологічному реформуванні” (автор.) як у

свідомості педагогів, так і в процесі їх підготовки до впровадження інновацій у їх професійній діяльності, зокрема в освіті.

Актуальність розвитку професійно-психологічних компетенцій педагогів у сучасних соціально-економічних умовах зумовлена зростанням ролі психологічних факторів у професійній діяльності, оскільки професійна діяльність сучасного педагога сьогодні суттєво відрізняється від його діяльності навіть десять років назад, що зумовлено загальними тенденціями змін, пов'язаними з процесами інформатизації та глобалізації, що впливають і трансформують психологічні аспекти професійної діяльності. Зауважимо, що діяльність сучасного педагога є гетерогенною зі значною частиною функцій, які, на перший погляд, не є очевидними, тому професійну підготовку необхідно спрямовувати на формування цілісності та системності суб'єкта діяльності відповідно до психологічних вимог професії, забезпечувати формування таких особистісних якостей, які роблять посильною для майбутніх педагогів самостійну орієнтацію у сфері професійних знань та діяльності.

Дослідження специфіки психологічної підготовки сучасних фахівців показало, що її зміст, методи, форми зберігаються незмінними впродовж десятиліть. Така ситуація не сприяє розвитку професійно-психологічної компетентності майбутнього спеціаліста – його психологічних знань, умінь вирішувати не лише проблемні професійні ситуації, успішної взаємодії з людьми, а й конфліктні, кризові ситуації особистісного характеру. Тому психологічна підготовка майбутніх фахівців набуває особливої місії як складник готовності спеціаліста до реалізації різних сторін професійної діяльності, зокрема і впровадження інновацій в освіті. Проблема розвитку особистості професіонала, його професійно-психологічних компетенцій (ППК) є важливою як для самої особистості, яка в умовах перетворень та складних змін повинна вміти долати життєві труднощі, реалізувати свій потенціал, так і для суспільства, в якому будь-яка професійна діяльність висуває високі вимоги до фахівця, його активної, творчої позиції, духовних цінностей, професійної майстерності, психічного здоров'я.

Наша *мета* – вивчення проблем психологічної підготовки педагогів та пошук переваг компетентнісного підходу в їх психологічній підготовці. У даній статті ми поставили за мету рішення першочергової *задачі* – здійснити теоретичний аналіз сучасного стану психологічної підготовки педагогів та проблеми розвитку професійно-психологічних компетенцій.

Професійна підготовка майбутніх фахівців у вищій школі – це багатогранний процес, у якому мають бути системно реалізовані усі його складники для досягнення такого рівня, який би відповідав вимогам сучасності. Необхідність підвищення якості професійної підготовки, забезпечення мобільності та конкурентоспроможності майбутніх фахівців, здатних до вирішення найскладніших виробничо-професійних завдань,

зумовлює пошук нових шляхів удосконалення професійної підготовки майбутніх педагогів.

Сьогодні у структурі професійної освіти умовно виокремлюють два складники – безпосередньо фахову підготовку, пов'язану з професійно спрямованими навчальними предметами, та загальнотеоретичну підготовку, пов'язану з вивченням фундаментальних та гуманітарних дисциплін. У структурі загальнотеоретичних предметів особливу роль необхідно надати психологічній підготовці, яка має багатоаспектний потенціал для професійної підготовки.

Як зауважує В. А. Козаков [9], психолого-педагогічна підготовка може успішно вирішувати багато суспільно значущих завдань сучасного українського суспільства. Зокрема, це завдання: 1) інтенсифікації й „предметної” підтримки процесів гуманізації; 2) подолання негативних наслідків щодо психологічних особливостей суспільства перехідного періоду; 3) подолання панівного у суспільстві технократизму мислення; 4) фундаменталізації професійної підготовки фахівців; 5) формування психолого-педагогічної компетентності суспільства; 6) професіоналізації професійної діяльності; 7) сприяння професійній та соціальній адаптації майбутніх спеціалістів.

Отже, актуальність психологічної підготовки майбутніх спеціалістів є багатоаспектною і має сенс як для окремої особистості, так і для усього суспільства. Актуальною є підготовка компетентного, творчого, здатного швидко й ефективно діяти професіонала. Щоб визначити потенційні межі психологічної підготовки та накреслити шляхи удосконалення, необхідно дослідити її сучасний стан у вищій школі. Аналіз наукових праць та безпосереднє вивчення процесу навчальної діяльності майбутнього педагога дає можливість констатувати, що за критерієм дидактичної мети у ВНЗ реалізуються такі стратегії чи моделі цього напрямку: 1) предметна, 2) когнітивна, 3) проблемного викладання, 4) пошукова, 5) формування психологічної культури, 6) розвитку психологічної компетентності.

Предметна модель навчальної діяльності є притаманною не тільки для психологічної підготовки, але й для інших дисциплін, навіть професійно-фахових. Основна цільова настанова такого підходу полягає у тому, що на шляху до диплома про освіту студент має набути певну кількість знань, умінь, навичок (ЗУН) з визначеного кола навчальних предметів, отримати заліки, скласти іспити тощо, що відображають рівень його успішності. Але при цьому не враховується, що ЗУНи складають лише незначну частину готовності молодого фахівця до професійної діяльності. Основний недолік такого підходу полягає у створенні настанови, що знання, набуті сьогодні, знадобляться у майбутньому. За такої настанови, які б сучасні форми та методи навчання не використовував викладач, ефективність навчання буде низькою, навіть якщо підсумкові оцінки знань студентів будуть високими

(знаннєвий компонент для майбутнього фахівця є пріоритетним, але його суб'єктність залишається поза увагою, зокрема, такі компоненти, як мотиваційно-змістовний, емоційно-вольовий, професійно-діяльнісний.

Когнітивна модель є найбільш популярною, і її суть полягає у тому, що психологія як навчальний предмет – це певна система знань, покликана забезпечити когнітивний та світоглядний розвиток. Такий підхід пропагує Б. Ц. Бадмасв [3], визначаючи метою психологічної підготовки формування психологічного мислення, забезпечення когнітивного розвитку, бачення психологічних проблем. Однак уміти аналізувати ще не означає вміти розв'язувати проблеми та адекватно діяти на практиці. Як правило, у цьому випадку спроби покращити навчальний процес обмежуються удосконаленням навчальних планів, програм, формулювань понять, правил, законів тощо.

Модель проблемного навчання є прогресивним напрямком навчання психології [10] та інших предметів, коли знання здобувають у ході дослідження проблем, вирішення проблемних ситуацій, у розгляді суперечностей, але мета є тією самою – розвиток продуктивного, теоретичного мислення та засвоєння знань, що важливо, але не реалізує усіх можливостей психологічної підготовки.

Пошукова модель наближає викладання психології до науково-експериментального пізнання [4; 5; 6]. Головна мета навчальної діяльності – пізнати психологічні явища дослідним шляхом. Основним результатом такого навчання є навички й уміння збирання й опрацювання інформації, їх інтерпретація. Реалізація такої моделі може бути доречною лише для майбутніх психологів у курсі експериментальної психології, однак у непедагогічних закладах освіти це є малоефективним, оскільки потребує значних інтелектуальних та часових витрат, але мало дає для професійного становлення.

Модель формування психологічної культури запропонувала В. А. Семиченко [14]. Відповідно до її концептуальних засад, головна мета викладання психології – формування психологічної культури особистості. Людина як користувач психологічної інформації здійснює певні стратегії її опрацювання, інтерпретації та залучення у сенс життєдіяльності. Мета формування психологічної культури є досить складною. Якщо виходити із загальноприйнятого тлумачення культури, поняття психологічної культури є надто широким, а відповідно, і важко досяжним.

Контекстна модель розвитку психологічної компетентності – це більш пізня концепція психологічної підготовки майбутніх педагогів В. А. Семиченко [14], основною метою якої є формування психологічної компетентності, яку можна досягнути за умов засвоєння семи контекстних векторів психологічної сфери, яка стосується певного змістового рівня психологічної компетентності:

1. Контекст оволодіння психологією як колом наукових знань, термінологічним апаратом, фактами, логікою пізнання відповідних явищ засобами науки – це рівень засвоєння знань і термінів психології. 2. Контекст пізнання психологічних явищ у складній, багатоаспектній дійсності, виокремлення психологічних детермінант з безлічі факторів, пошук численних складноопосередкованих варіантів трансформації психологічних знань у повсякденному житті, діяльності, спілкуванні. 3. Контекст об'єктивного й неупередженого пізнання іншої людини, оволодіння засобами пізнання (психологічними методами і методиками). 4. Контекст об'єктивного самопізнання шляхом практики самоаналізу, самоконтролю, виявлення реальних, а не раціоналізованих чинників свого життя. 5. Контекст управління діяльністю людей, засвоєння засобів і стратегій взаємодії і впливу на людей. Цей контекст реалізується за допомогою тренінгів. 6. Контекст самоврядування, засвоєння „ненасильницьких” прийомів і методів саморозвитку „інтегральної індивідуальності”, здатної долати внутрішні особистісні конфлікти, життєві кризи, займати активну життєву позицію. 7. Контекст формування загальної психологічної культури – це рівень прийняття суб'єктом психологічно правильного рішення без теоретичного осмислення ситуації.

Відповідно, за умов реалізації у навчальному процесі багатоконтекстної системи роботи з психологічною інформацією психологічна підготовка буде справжнім засобом організації життєдіяльності майбутніх фахівців.

Аналіз моделей психологічної підготовки підводить до думки, що психологічна підготовка майбутніх фахівців потребує нових розроблень, які б відповідно до вимог часу не тільки розвивали психологічне мислення чи обізнаність, але й сприяли б реалізації актуальної навчальної мети – розвитку психологічної компетентності та професійно-психологічних компетенцій.

Дослідження особливостей психологічної підготовки у ВНЗ педагогічного профілю дозволяють виявити низку проблем, які гальмують потенціал цієї прикладної сфери та потребують її вдосконалення. Це проблема цілей, змісту, методів, мотивації, домінування теоретичного пізнання, компетентності викладачів. Вирішення проблеми цілей психологічної підготовки є важливим, оскільки накреслює напрямки її реалізації. Зауважимо, що основний підхід до психології як до навчального предмета, а не психологічної підготовки, обмежує поліпшення якості професійної освіти. Якщо психологічну підготовку розглядати з точки зору функціональної моделі діяльності фахівців, то можна мінімізувати основні недоліки предметного та когнітивного підходу, і з позицій системно-діяльнісного підходу навчальний процес розглядати як функціональну, а не предметну систему. Для психологічної підготовки у ВНЗ категорія діяльності має методологічне значення, оскільки від розуміння психолого-організаційної структури діяльності залежить, що ми прагнемо досягти.

В. А. Козаков на основі аналізу різних підходів до діяльності як системи в її структурі наголошує на такому елементі як результат діяльності, що характеризується двома компонентами: продуктом і психічним результатом [9]. Продукт – це те, що отримано після виконання дій над предметом діяльності відповідно до мети. У психологічній підготовці продуктом виступають знання, вміння, навички, а психічний результат – це новоутворення у структурі психічних властивостей особистості, її досвіди. Психічним результатом можна вважати особистісне зростання і психологічні компетенції, під яким маються на увазі зміни особистості в результаті набуття різнобічних знань про власну психіку, про психологію людей, формування навичок і вмінь, які покращують особистісне буття та стосунки з людьми.

Специфіку навчальної діяльності зазвичай розглядають як підготовку до трудової й на цій основі виокремлюють її розбіжності від гри та праці, що обмежує професійну підготовку, бо орієнтує її на репродуктивний, відтворювальний, а не продуктивний процес. Вихідне положення щодо навчальної діяльності є важливим для процесу психологічної підготовки. Якщо навчальну діяльність розглядати як поліморфну, з елементами гри, праці, творчості, та продуктивну, пов'язану з досягненням повноцінного, значущого продукту, який не є сумою знань, але й регулятором пізнавальної, професійної діяльності, міжособистісних стосунків, то слід по-новому підходити до психологічної підготовки.

Зауважимо, що підготовка є науковим поняттям, яке використовують для опису сукупності обумовлених вимог до трудової діяльності чи особистості фахівця. Цей термін є спорідненим з більш уживаним терміном готовність, який визначають як стан мобілізації ресурсів певної системи для забезпечення ефективного виконання конкретних дій. Тоді підготовку можна розглядати як процес забезпечення чи доведення певної системи до необхідного рівня готовності. З цих позицій, психологічна підготовка – це процес формування психологічної готовності особистості діяти й розвиватися відповідно до здобутих знань у професійній діяльності та на щодень. Отже, підготовку можна розглядати як процесуальну та результатну характеристику готовності фахівця до виконання різних сторін професійної діяльності. Мета психологічної підготовки у професійному навчанні – не набуття знань психології, які знадобляться у майбутньому, а створення умов для розвитку професійно-психологічних компетенцій студентів, що передбачає і формування психологічного мислення, на чому наголошують прихильники когнітивної моделі та моделі проблемного навчання.

З огляду на вищесказане вважаємо, що у процесі психологічної підготовки майбутніх педагогів важливим є формування таких особистісних структур та здібностей, які роблять посильною самостійну орієнтацію у світі пізнання та професійної діяльності. Саме наслідком психологічної підготовки

є те, що знання здобуваються й реалізуються тепер і тут, що створює умови для розвитку професійно-психологічних компетенцій, сприяє повноцінному буттю особистості, її професійному становленню та самореалізації.

Значення психологічної підготовки студентів для майбутньої професійної діяльності та життєдіяльності, на перший погляд, є безумовним. Однак, як свідчить практика, навіть за умови її оптимізації, високі результати не завжди є досяжними, що пов'язано з певними об'єктивними суперечностями та проблемами (проблема методів і форм психологічної підготовки (С. У. Гончаренко [5], В. Я. Ляудіс [13], В. А. Семиченко [14]).

Сьогодні можна спостерігати значні розбіжності між станом психолого-педагогічної теорії та практикою вишів. Наукові здобутки існують самі по собі, а викладачі спрямовують свою увагу на поглиблення знань предмета. Проблемою психологічної підготовки є і її мотивування [15]. Більшість викладачів має переконання, що актуальність психологічних знань є очевидною та зрозумілою, і лише нерозуміння й низька мотивація є причиною того, що в результаті студенти не в змозі розв'язувати самостійно свої психологічні проблеми. Тому психологічна підготовка студентів має бути полімотивованою (насамперед у межах загальної професійної підготовки як психологічна основа майбутньої професійної діяльності). З іншого боку, як складник загальної культури людини, її психологічна культура, як психологічне підґрунтя життєдіяльності особистості, її психологічні та професійно-психологічні компетенції, які проявляються у саморегуляції, самоуправлінні, взаємодії з іншими людьми, у професійній діяльності тощо.

Суттєвою проблемою викладання психології є особистість викладача як носія її сенсів. Взаємодіючи зі студентами у спільній навчальній діяльності, викладач має забезпечувати не тільки предметно-змістовний бік взаємодії, але й впливати на внутрішній світ студентів, на організацію їх поведінки, розвиток тощо. Викладач психології, маючи такий потужний інструмент, як психологічні знання, повинен навчити студента допомагати собі самостійно й на практиці долати поточні психологічні проблеми [15, с. 9]. Іншими словами, одна із цілей психологічної підготовки – навчити студентів ставити завдання саморозвитку, самостійно визначати межі власних знань, досвіду, втілювати в життя реальні й резервні можливості, бути успішним суб'єктом професійної діяльності.

Отже, аналіз сучасного стану психологічної підготовки свідчить про недостатню увагу учених і практиків до розроблення цього аспекту професійної підготовки майбутніх фахівців. Навіть у межах професійної підготовки майбутніх психологів [2; 10; 13] та педагогів [3; 11; 12; 15] існує ціла низка проблем, які потребують свого розв'язання. Питання про психологічну підготовку майбутніх педагогів потребує подальшого наукового аналізу, розроблення і впровадження у практику професійної

підготовки. Вважаємо доцільним подальше розроблення окремих аспектів психологічної підготовки студентів у вищій школі з метою забезпечення розвитку їх професійно-психологічних компетенцій.

Список використаної літератури

1. Асмолов А. Г. Психология личности: Принципы общепсихологического анализа / А. Г. Асмолов. – М.: МГУ, 1990. – 367 с.
2. Адольф В. А. Профессиональная компетентность современного учителя: [монография] / В. А. Адольф. – Красноярск: Красноярск. гос. ун-т, 1998. – 118 с.
3. Бадмаев Б. Ц. Методика преподавания психологии: [учеб.-метод. пособ. для преподавателей и аспирантов] / Б. Ц. Бадмаев. – М., ВЛАДОС, 1999. – 304 с.
4. Бойко І. І. Професійна компетентність керівника закладу освіти / І. І. Бойко // Післядипломна педагогічна освіта в контексті інноваційного розвитку / за ред. І. І. Якухно. – Житомир: ІППО, 2009. – С. 111-118.
5. Гончаренко С. У. Методика як наука / С. У. Гончаренко. – Хмельницький: Вид-во ХГПІК, 2000. – 30 с.
6. Гура О. І. Теоретико-методологічні основи формування психолого-педагогічної компетентності викладача вищого навчального закладу в умовах магістратури: дис. на здоб. учен. ступеня доктора пед. наук: 13.00.04 „Теорія і методика професійної освіти” / О. І. Гура. – Запоріжжя, 2008. – 546 с.
7. Дружин В. Н. Психологическая компетентность в профессиональной деятельности командира полка (батальона): дис. на соиск. учен. степени канд. психол. наук: 19.00.03 / Владимир Николаевич Дружин. – Тверь, 1998. – 130 с.
8. Кабардов М. К. Типы языковых и коммуникативных способностей и компетенции / М. К. Кабардов, Е. В. Арцишевская // Вопросы психологии. – 1996. – №1. – С. 34–49.
9. Козаков В. А. Вища освіта в Україні та у світі: Проблема цілей і їх реалізації // Сучасні системи вищої освіти: порівняння для України / В. А. Козаков. – К.: Видавничий дім „KM Academia”, 1997. – С. 60–82.
10. Корват Л. В. Психолого-педагогічна підготовка студентів КНЕУ як шлях формування творчої особистості / Л. В. Корват // Досвід організації та активізації навчального процесу на основі впровадження інноваційних технологій: Зб. матеріалів наук.-метод. конф. 5-8 лютого 2008 р.: у 2 т. – К.: КНЕУ, 2008. – Т.1. – С. 163–165.
11. Кузьмина Н. В. Педагогическое мастерство учителя как фактор развития способностей учащихся / Н. В. Кузьмина // Вопр. психол. – 1984. – № 1. – С. 54–75.
12. Лепіхова Л. А. Наукові студії із соціальної та політичної психології / Лепіхова Л. А. – К., 2002. – С. 57–71.
13. Ляудис В. Я. Методика преподавания психологии. [учеб.-метод. пособ. для студ. фак. психол. гос. ун-тов] / В. Я. Ляудис. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1989. – 77 с.
14. Семиченко В. А. Формування психологічної компетентності студентів у процесі вивчення курсу психології / В. А. Семиченко // Актуальні проблеми психології: Наук. записки Інституту психол. ім. Г. С. Костюка АПН України / за ред. акад. С. Д. Максименка. – К., 2001. – Вип. 21. – С. 250–257.
15. Реформы и развитие высшего образования: Программный документ ЮНЕСКО. – Париж: Изд-во ЮНЕСКО, 1995. – 46 с.

Комунікативна компетентність магістрів медсестринства в умовах євроінтеграції вищої медичної освіти України

У зв'язку з появою в Україні медичних сестер із завершеною вищою медсестринською освітою – магістрів за спеціальністю „Сестринська справа”, важливого значення набуває з'ясування змісту понятійного апарату процесу формування комунікативної компетентності медичних сестер.

Аналіз останніх досліджень і публікацій, у яких започатковано розв'язання даної проблеми, дозволяє стверджувати, що розвиток комунікативності як науки визначається сформованістю власного категорійно-поняттєвого апарату, без якого ніяка наука не має права претендувати на самостійний статус.

Чітко визначена, аргументована, внутрішньо несуперечлива система понять дозволяє проводити теоретичні й прикладні дослідження в педагогіці, у тому числі пов'язані з розробкою й реалізацією інновацій у вищих медичних навчальних закладах. Разом з тим, аналіз наукових праць свідчить про наявність низки протиріч у формуванні терміносистеми комунікативної компетентності [7, с. 133].

Метою дослідження є визначення змісту і особливостей базових понять комунікативної компетентності в медсестринстві. *Методи дослідження*: контент-аналіз наукових джерел та методи системного аналізу і логічного узагальнення.

Згідно з основними принципами методології наукової діяльності, кожна наукова теорія формується з огляду на одну або декілька ідей, фундаментальних понять та припущень. Прагнучи до логічної стрункості та внутрішньої несуперечливості теорії, дослідник виходить з того, що в її основі має бути якомога менше вихідних понять. За недотримання цієї умови досить важко сформулювати цілісну теорію, а сукупність ідей, понять і припущень, якщо їх занадто багато, не в змозі перетворитись у єдину і несуперечливу теоретичну систему [3, с. 39-40; 10, с. 34].

Фундаментальний принцип економії понять дістав назву „бритви Оккама” – *Entia non sunt multiplicanda sine necessitate*. Сутності нема потреби множити без необхідності. Так у XIV столітті монах-францисканець Вільям Оккама сформулював основоположний принцип науки, згідно з яким не слід старатись придумувати складні пояснення там, де все просто. Український філософ і поет Григорій Сковорода сформулював цей принцип так: „Слава тобі, Господи, що ти все необхідне зробив простим, а все складне непотрібним”. Згідно з цим принципом із двох теорій, що пояснюють одне й теж явище, правильною є та, що простіша. Простіші пояснення природних чи соціальних явищ з більшою ймовірністю можуть виявитись правильними,

ніж складні. Суть метафори, що міститься у назві „бритва”, полягає у відсіченні надлишкових понять і зведенні теоретичної моделі до можливого мінімального числа припущень [3, с. 49].

Болонська конвенція має за мету стандартизацію підходів до організації навчального процесу та гармонізацію національних освітніх систем для підвищення конкурентноздатності європейських ВНЗ порівняно з університетами інших регіонів планети (у першу чергу США). Відповідно до основних положень Болонської конвенції, передбачається уніфікована для всіх країн система вчених (наукових) ступенів (бакалавр, магістр, доктор філософії), залікова система накопичення кредитів (кредити можна отримувати порціями в різних вузах країн-учасниць), навчання впродовж усього життя, автономність вузів, мобільність студентів і викладачів, компетентнісний підхід до освітньої діяльності, значне збільшення самостійної роботи студентів тощо [1, с. 33; 8, 12].

Історіогенез компетентісно-орієнтованої освіти бере свій початок з 60-х років минулого століття, коли у 1965 році американським лінгвістом Н.Хомським було запропоновано термін „освіта, що базується на компетенції – competence based education (CBE)” [11, с. 11-12].

В англійській мові терміни „competency” і „competence” використовуються як синоніми. У вітчизняній та російській педагогіці єдине поняття CBE (competence based education) було розчленоване на „компетенцію” і „компетентність”.

Компетенція (лат. competentia від competo) – взаємно прагнути, відповідати (у значенні – перебувати у відповідності одне до одного), підходити (у значенні – підходити за змістом, бути тим, що належно, потрібно).

Компетентність і компетентний (від лат. competens) – належний, відповідний.

Після багаторічної наукової дискусії, впродовж якої було запропоновано більше сотні протирічних визначень, нарешті почав формуватися більш-менш одностайний консенсус, згідно з яким: **компетенція** – це знання; **компетентність** – вміння ними користуватись на практиці, тобто володіння компетенцією; **компетентний** – такий, що володіє компетентністю.

Поняття комунікативної компетенції ввійшло у науковий обіг у 1972 р. завдяки американському лінгвісту Д.Хаймзу, який новим терміном замінив поняття лінгвістичної компетенції, яке обмежувалось суто лінгвістикою [12, с. 15; 13, с. 7].

Європейські рекомендації щодо вищої освіти визначають комунікативну компетенцію як таку, що забезпечує людині можливість діяти, застосовуючи специфічні соціолінгвістичні засоби. Зокрема, формування комунікативної компетентності у студентів передбачає реалізацію в процесі

навчання наступних можливостей: обговорення проблеми, формування власної точки зору і вміння її відстоювати, розвиток культури мовлення і вміння спілкуватись не лише рідною мовою, але й, як мінімум, двома іноземними, одна з яких, зазвичай, англійська, адекватне ставлення до критики і вміння критично мислити загалом. При цьому ефективність ролі викладача залежить від його вміння вести діалог з позиції партнерства, вміння вислухати, зацікавити та включити студентів у спільний процес пошуку рішення проблеми, аргументовано спростовувати хибні судження та привести аудиторію до правильних висновків [2, с. 7; 7, с. 8].

Від якості сформованості комунікативної компетентності залежить ефективність професійної діяльності. На підтвердження цієї тези зазначимо, що ефективність професійної взаємодії на 85% залежить від уміння спілкуватися і лише на 15% – від фахових знань [4, с. 78].

Досліджуючи сутність терміну „комунікативна компетентність”, С.М.Калаур та Н.С.Олексюк [3, с. 20] дійшли висновку, що ця наукова категорія розглядається як складова успішного спілкування, який необхідний особистості, щоб у межах своїх здібностей і соціального статусу успішно функціонувати у даному суспільстві та реалізовувати свої потенційні можливості у професійній та особистісній сферах діяльності.

У змісті комунікативної діяльності Т.Н. Сухарева [7, с. 13] виокремлює дві складові: знання мови і знання того, як досягти мети комунікації. Автор виділяє 4 компоненти комунікативної компетентності: граматичний (знання правил граматики, фонології, морфології й синтаксису); прагматичний (знання того, що сказати у певній ситуації); стратегічний (знання, як сказати за різних обставин і в різних ситуаціях); соціокультурний (знання правил етикету, національного менталітету, загальнолюдських цінностей).

Ми також визначаємо поняття комунікативної компетентності у вузькому розумінні як мистецтво бути зрозумілим і переконливим. У широкому сенсі ми визначаємо комунікативну компетентність як знання закономірностей збору і поширення інформації, яку як процес можна звести до інформаційної матриці: почуте, побачене, прочитане → запам'ятоване, осмислене, емоційно забарвлене → сказане, показане, написане і наголошуємо на тісному зв'язку комунікативної компетентності з інформатикою.

Інформаційну компетентність Я.В. Карлінська визначає „як складну інтегративну якість особистості, що включає сукупність знань, умінь і навичок виконання різних видів інформаційної діяльності (збору, аналізу, перетворення, зберігання, пошук й поширення інформації), а її формування у процесі навчання... є складним багатофункціональним інтегрованим процесом, спрямованим на усвідомлення студентами... мотивів, потреб інформаційної діяльності, поєднання теоретичної та практичної складових професійної підготовки, введення у зміст навчання... дисциплін

інформаційної складової, що забезпечить збереження, обробку, передачу та відображення необхідної інформації” [5, с. 43]. Тобто, інформаційна компетентність визначається Я.В. Карлінською як певна якість особистості.

В українській педагогічній науці проблема професійної підготовки магістрів сестринської справи є відносно новою. Дослідження проблематики завершеної вищої медсестринської освіти зародилося вже в незалежній Україні. Ми виокремлюємо два етапи її розвитку.

Перший етап (90-ті роки XX ст. перші роки XXI ст.) характеризувався появою інтересу науковців до вищої медсестринської освіти, визначення її суті, напрямків, змісту, вивчення міжнародного досвіду, запровадження бакалаврату з медсестринства.

Другий етап розпочався у 2008 році. Хронологічно він збігається з початком підготовки перших магістрів медсестринства в Україні, відкриттям з цією метою Житомирського інституту медсестринства, Навчально-наукового інституту медсестринства у складі Тернопільського національного медичного університету імені І.Я.Горбачевського, кафедр медсестринства у Буковинській державному медичному університеті та в Харківському національному медичному університеті.

У 2008 році було започатковано випуск низки науково-інформаційних видань: журналів „Магістр медсестринства” та „Медсестринство України”, збірників матеріалів щорічних Всеукраїнських науково-практичних конференцій „Вища освіта в медсестринстві: проблеми і перспективи”, „Вісника Житомирського інституту медсестринства”.

Згідно з наказом МОЗ України і НАМН України № 522/51 від 12.09.08 р. „Про концепцію розвитку вищої медичної освіти” Житомирський інститут медсестринства визначено провідним і відповідальним за впровадження ступеневої медсестринської освіти в державі.

З метою розвитку ступеневої медсестринської освіти у 2007 році було розроблено та затверджено стандарт освіти – магістратура зі спеціальності „Сестринська справа”, а також внесено зміни і доповнення до постанови Кабінету Міністрів України від 24 травня 1997 року № 507 „Про перелік напрямів та спеціальностей, за якими здійснюється підготовка фахівців у вищих навчальних закладах за відповідними освітньо-кваліфікаційними рівнями”; затверджені освітньо-кваліфікаційні характеристика та освітньо-професійна програма магістра за спеціальністю „Сестринська справа”, яку введено до переліку спеціальностей (Наказ МОН № 1033 від 26.11.2007 р.).

У 2010 році ліцензовано за IV рівнем акредитації новий освітній напрям „Медицина” з підготовки фахівців з вищою освітою – магістр за спеціальністю „Сестринська справа”.

Завдяки вищезазначеним організаційним заходам та початком наукових досліджень магістрів медсестринства на другому етапі стрімко розширюється проблематика досліджень, вивчаються передові технології професійної

підготовки (у тому числі педагогічні, медичні та психологічні аспекти комунікативної компетенції) в умовах ступеневої медсестринської освіти: дипломована медична сестра (3 роки навчання) → медична сестра бакалавр (1 рік навчання) → магістр медсестринства (2 роки навчання).

Для надання ефективної кваліфікованої допомоги медична сестра повинна не тільки досконало засвоїти необхідну систему фахових знань, умінь і практичних навичок, але й досконало володіти мистецтвом спілкування. До комунікативної компетентності медичної сестри слід віднести вміння вести діалог з хворим, здатність до емпатії, спроможність у різних нестандартних ситуаціях займати адекватну позицію, щоб не зруйнувати віру пацієнта в одужання; уміння активно й тактовно співпрацювати з колегами.

Ми особливо наголошуємо на важливості двох складових комунікативної компетентності медичних сестер: емпатії та асертивності.

Емпатія (співчуття) тісно пов'язана з ідентифікацією – уподібнення себе з пацієнтом. Ситуація пацієнта осмислюється та набуває емоційного забарвлення, при цьому вона не стільки „продумується”, скільки „відчувається”.

Асертивність – якість особистості, що проявляється у самоствердженні, свідомому прийнятті вимог інших осіб без страху, напруги, невпевненості, іронії тощо.

Формування комунікативної компетентності нероздільне і повинно відбуватись паралельно з формуванням духовно-ціннісної сфери майбутніх медиків. Найкращі риси медсестри як сестри милосердя особливо необхідні в паліативній медицині приреченим на смерть хворим, життя яким медицина врятувати не може, однак має оточити їх турботою і любов'ю, щоб вони змогли дожити свої останні дні достойно і без страждань.

Магістр медсестринства за освітньо-кваліфікаційними характеристиками істотно вирізняється від дипломованих медичних сестер та бакалаврів. Специфікою магістрів за спеціальністю „Сестринська справа” є те, що вимоги до навчальних програм концептуально мають забезпечувати професійну спрямованість майбутніх викладачів сестринських дисциплін, цілісне, системне вивчення загальної педагогіки, формування комунікативної компетенції, використання сучасних інноваційних технологій освіти для вибору оптимальної стратегії викладання спеціальних сестринських предметів залежно від рівня підготовки студентів.

Магістри медсестринства як майбутні керівники відділень сестринського догляду, хоспісів, професійні менеджери сестринської справи в практичній охороні здоров'я повинні вміти оцінювати, аналізувати дані, контролювати і здійснювати сестринський процес, встановлювати методи і пріоритети сестринських втручань, навчати персонал на робочому місці, вміти спілкуватись, працювати у команді.

Важливою складовою підготовки магістрів сестринської справи є інтеграція навчального процесу з науково-дослідною роботою, яка передбачає формування у них наукової комунікативної компетентності.

Ми виокремлюємо 4 рівні такої компетентності:

- володіння комп'ютерними технологіями підвищення свого фахового рівня засобами Інтернету;
- використання комп'ютерних технологій у професійній (науковій) діяльності;
- створення комп'ютерних центрів дистанційної освіти та розробка для них програмного забезпечення;
- створення об'єктів інтелектуальної власності.

Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок у даному напрямку:

1. Запровадження в Україні ступеневої медсестринської освіти, що передбачає підготовку магістрів медсестринства, є черговим кроком у напрямку наближення вітчизняних освітніх стандартів до європейського і світового рівнів.

2. Невід'ємною складовою підготовки магістрів сестринської справи є інтеграція навчального процесу з науково-дослідною роботою, яка передбачає формування у них наукової комунікативної компетентності.

Список використаної літератури

1. Модернізація вищої медичної освіти в контексті Болонської конвенції – ідея, мета та реалії / В.М.Мороз, Ю.І.Гумінський, Л.В.Фоміна та ін. // Впровадження нових технологій за кредитно-модульної системи організації навчального процесу у ВМ(Ф)НЗ II-IV рівнів акредитації: матер. Всеукр. наук. навч.-метод. конф., присвяч.ї 55-річчю Тернопільського держ. медичного ун-ту (Тернопіль, 26-27 травня 2012 р.). – Тернопіль: ТДМУ, 2012. – С. 33-35.
2. Волошин В.Д. Особливості формування комунікативної компетентності студентів / В.Д.Волошин, Ю.С.Сморчок, Я.Я.Боднар // Мовна комунікація: наука, культура, медицина: зб. матер. наук.-прак. конф. „До 55-річчя Тернопільського держ. медичного університету ім. І.Я.Горбачевського”. –Тернопіль: ТДМУ, 2012. – С.6-8.
3. Гудінг Д. Світогляд: для чого ми живемо і яке наше місце у світі / Д. Гудінг, Д.Леннокс; під. заг. ред. М.А. Жукалюка. – Київ: УБТ, 2003. – 406 с.
4. Калаур С.М. Теоретичні підходи до необхідності формування комунікативної компетентності майбутніх фахівців / С.М.Калаур, Н.С.Олексюк // Мовна комунікація: наука, культура, медицина: зб. матер. наук.-прак. конф. „До 55-річчя Тернопільського держ. медичного університету ім. І.Я.Горбачевського”. –Тернопіль, 2012. –С. 19-21.
5. Карлінська Я.В. Формування інформаційної компетентності студентів комерційних коледжів у процесі навчання природничо-математичних дисциплін: дис....канд. пед. наук: 13.00.04 / Я.В. Карлінська. – Ж., 2010. – 268 с.
6. Карпенко Л.А. Категориальный анализ понятий общения и коммуникация / Л.А.Карпенко // Мир психологии. – 2006. – № 4. – С. 77-85.

7. Коновальчук І.І. Сутність інновації як системоутворювальної категорії педагогічної інноватики / І.І.Коновальчук. // Матеріали наук.-практ. конф. „Вища освіта в медсестринстві: проблеми і перспективи”. – Житомир, 2011. –С. 132-135.

8. Підаєв А.В. Болонський процес в Європі /А.В.Підаєв, В.Г.Передерій. –Одеса: Одес. держ. мед. ун-т, 2004. – 190 с.

9. Сухарева Т.Н. Формирование коммуникативных стратегий словоупотребления у студентов неязыковых вузов: дис. ... канд. пед. наук. 13.00.02 / Сухарева Т.Н. – Тамбов: ТГУ им. Г.Державина. – 2002. – 160 с.

10. Чернілевський Д. В. Методологія наукової діяльності: навч. посіб. / за ред. Д. В. Чернілевського. – [2-ге вид. допов.]. – Вінниця: Вид-во АМСКП, 2010. – 484 с.

11. Chomsky N. Aspects of the Theory of Syntax. -Cambridge, MA: MIT Press, 1965. -164 p.

12. Hymes D. On Communicative Competence // Sociolinguistics: Selected Readings / J. B. Pride. J. Holmes (eds.). - Harmondsworth, U. K.: Penguin, 1972. –P. 269-293

13. Hymes D.H. On communicative competence. – Philadelphia: University of Pennsylvania Press, 1971. – 213 p.

*Л.В. Горбань, аспірант кафедри соціальної роботи
(Національний педагогічний університет ім. М.П.Драгоманова)*

Організація профорієнтаційної роботи з безробітною молоддю в сучасних умовах

Проблема організації профорієнтаційної роботи з безробітною молоддю зумовлена, з одного боку, вимогами суспільного співжиття та взаємодії, а з другого – невикористаним потенціалом безробітної молоді на сучасному ринку праці. Окрім того, підготовка висококваліфікованих кадрів до надання професійної допомоги безробітній молоді є актуальною, оскільки вона дозволяє вирішувати соціальні, психологічні та економічні проблеми держави [1, с.39].

Та, на жаль, вітчизняна практика засвідчує, що складові наявної науково-практичної системи професійної орієнтації (професійна інформація, консультація, відбір, адаптація) недостатньо забезпечуються сучасними прогресивними методами, формами і засобами, що, у свою чергу, не сприяє в повній мірі досягненню кінцевої мети профорієнтаційної роботи – високого рівня професіоналізму.

Варто додати і те, що організація профорієнтаційної роботи в сучасних умовах досить часто відкидає низку спеціальних принципів, на які повинні орієнтуватися кваліфіковані фахівці з профорієнтаційної роботи, зокрема це:

- інтеграцію профорієнтаційної роботи з реаліями сьогодення, трудовою діяльністю та практичним напрямом навчально-виховної діяльності молоді. А це, в свою чергу, викликає необхідність надання сучасній молоді певного обсягу консультаційних послуг при виборі нею

майбутньої професії за умови врахування учасниками профорієнтаційної роботи потреб народного господарства у кваліфікованих кадрах;

- поєднання профорієнтації з трудовим вихованням молоді – принцип, що передбачає відповідну організацію трудової підготовки молоді невідривно від профорієнтаційної роботи з метою недопущення суто теоретико-інформативного характеру останньої;

- принцип послідовності та наступності у профорієнтації, що потребує обов'язкової перманентної діяльності профконсультантів на всіх етапах;

- поєднання діяльності школи, сім'ї, базового підприємства, середніх професійних навчальних закладів і громадськості, яка передбачає тісні комунікаційні процеси та посилення координаційних дій вищезазначених організацій у процесі забезпечення допомоги молоді при виборі професії;

- виховний характер профорієнтаційної роботи – спрямованість її на формування всебічно розвиненої особистості у комплексі трудового, економічного, морального, естетичного, правового, фізичного напрямів виховання молоді;

- базування виховних впливів у профорієнтаційній роботі на результатах постійної діагностики розвитку особистості;

- принцип диференційованого та індивідуального підходу до молоді залежно від віку та рівня сформованості їхніх професійних інтересів, від характеру їх ціннісних орієнтацій і життєвих планів, від рівня успішності. Розподіл молоді за групами дає змогу точніше визначити засоби впливу на вибір ними сфери майбутньої діяльності, ефективні в одній групі та водночас – не результативні в іншій. Зазначимо, що така диференціація створює реальні умови для реалізації профконсультантами індивідуального підходу в процесі профорієнтаційної роботи;

- оптимальне поєднання масових, групових та індивідуальних форм профорієнтаційної роботи з молоддю та їхніми близькими, що підтверджує необхідність відходу профконсультантів від традиційних масових форм, посилення їхньої уваги до збалансованого поєднання усіх форм роботи профорієнтаційного напрямку;

- адекватність змісту форм і методів профорієнтаційної роботи відповідно до вимог професійного зростання особистості та водночас – потреб міста, регіону, країни у майбутніх кадрах певних професій і необхідного рівня кваліфікації [2].

Визначені принципи умовно можна поділити на чотири групи: соціально-політичні; організаційні; соціально- та психолого-педагогічні; специфічні (гуманізму, незалежності, клієнтоцентризму, творчості, толерантності, максимізації).

Досвід роботи спеціалізованих молодіжних структур характеризується такими основними функціями та напрямками профорієнтаційної роботи:

- працевлаштування молоді в Україні за допомогою молодіжної біржі праці, яка пропонує різноманітні послуги щодо постійної, сезонної та тимчасової зайнятості молоді міста, надає правову та психологічну допомогу з проблем працевлаштування;

- професійна підготовка та перепідготовка незайнятої молоді, яка бажає отримати нову спеціальність або підвищити свою кваліфікацію

- підтримка підприємницької ініціативи молоді шляхом надання консультацій з бізнес-планування та іншої сервісної підтримки молодих підприємців, організація стажування молодих спеціалістів у діючих структурах малого і середнього бізнесу;

- міжнародна діяльність, яка здійснюється через різноманітні молодіжні програми обміну, волонтерського руху, навчання та стажування за кордоном, робота за кордоном, організація міжнародних зустрічей, семінарів, тренінгів, конференцій тощо [3].

У свою чергу, молодіжні центри праці, відповідно до покладених на них завдань:

- створюють бази даних про молодь, яка звернулась до центру щодо працевлаштування, та про наявність вільних робочих місць для молоді на підприємствах регіону та за кордоном;

- беруть участь у дослідженні ринку праці в регіоні;

- підбирають місця роботи для молодих громадян, які звернулися з проханням про працевлаштування;

- здійснюють пошук місця роботи для учнівських і студентських трудових загонів (бригад), молодіжних трудових об'єднань та сприяють організації їх діяльності;

- надають інформацію з питань отримання освіти або професії, працевлаштування, ситуації на регіональному ринку праці, діяльності молодіжних організацій, центрів науково-технічної та художньої творчості, здійснювання культурно-освітніх заходів;

- забезпечують участь у громадських роботах учнівської та студентської молоді у позанавчальний час;

- здійснюють міжнародні зв'язки з метою сприяння навчанню молоді, стажуванню та проходженню практики за кордоном;

- сприяють створенню молодіжних підприємств шляхом надання юридичних та інших консультаційних послуг, послуг з відкриття розрахункових рахунків в установах банків, підготовки засновницьких документів тощо;

- організовують професійну підготовку, перепідготовку та підвищення кваліфікації молоді; проводить семінари, тренінги, у тому числі з сучасних методик саморегуляції, самонавчання та самовдосконалення, основ підприємництва, інших напрямів знань, що сприяють розв'язанню проблем працевлаштування та зайнятості молоді;

- організовують та здійснюють разом з навчальними закладами, зацікавленими установами та організаціями профорієнтаційні заходи;
- організовують консультації для молоді з економічних, фінансових, юридичних та інших питань;
- залучають молодь до участі в різноманітних фестивалях, культурних акціях, олімпіадах тощо, які відповідають меті діяльності центру;
- здійснюють заходи, спрямовані на підтримку вітчизняного товаровиробника;
- організовують ярмарки, виставки товарів, вироблених молоддю;
- організовують провадження видавничої, інформаційної та іншої діяльності, що відповідає завданням центру та не суперечить законодавству;
- здійснюють посередництво у працевлаштуванні молоді на роботу за кордоном, за умови отримання відповідної ліцензії [3].

Проаналізувавши реальний стан профорієнтаційної роботи в Україні з безробітною молоддю, слід зазначити, що до концептуальних організаційно-педагогічних умов щодо реалізації її мети і завдань слід віднести: формування готовності безробітної молоді до майбутньої професійної діяльності, організація та проведення багатоаспектної перманентної діагностики молоді, позитивне ставлення до особистості профконсультанта та методики його роботи, постійне та своєчасне здійснення професійно орієнтованого навчання, застосування профконсультантами інноваційних форм і методів у організації та проведенні профорієнтаційної роботи.

Список використаної літератури

1. Васильченко В.С. Державне регулювання зайнятості: навч. посіб. / В.С.Васильченко. – К.: КНЕУ, 2003. – 252 с.
2. Зінченко В.П. Система професійної орієнтації молоді в умовах ринку / В.П. Зінченко, М.С. Ящур // Людина і праця. – 1995. – №1.
3. Сучасний стан зайнятості молоді в регіонах України // Продуктивні сили і регіональна економіка: зб. наук. пр. – К.: РВПС України НАН України. – 2007. – Ч.І. – С. 195-198.

***М. В. Мостовська**, магістрант фіз.-мат. ф-ту;
Я. Б. Сікора, канд. пед. наук, доцент кафедри прикл. матем.
 (Житомирський державний університет імені Івана Франка)*

Використання інформаційних ресурсів освітнього призначення у дистанційній освіті

На сучасному етапі розвитку інформаційних технологій усе більш актуальним стає використання мультимедійних та Інтернет-технологій, які глибоко проникають у різні сфери нашого життя: ділову, сферу розваг та освіти. Постає необхідність якомога ширшого використання нових

інформаційних технологій при вивченні різних навчальних предметів. Це пов'язано перш за все зі значно ширшими (порівняно з традиційними технологіями навчання) можливостями розкриття загальноосвітніх функцій навчальних дисциплін, розв'язання загальних завдань навчання, виховання і розвитку студентів. Актуальність проведення дослідження обумовлена необхідністю створення нових інформаційних технологій з метою удосконалення дистанційної освіти, що включає в себе ефективне використання інформаційних ресурсів освітнього призначення.

Метою статті є: розкрити зміст поняття „дистанційна освіта” та дослідити інформаційні технології, які використовуються при самостійному вивченні матеріалу.

У наш час існує дуже велика кількість трактувань поняття „дистанційна освіта”, що відображають різноманітні підходи до його розуміння. Так В.Г. Кремень переконаний, що дистанційна форма освіти – реакція на зовнішні зміни, які відбуваються у світі (об'єктивні тенденції глобалізації світу, підвищення динаміки його соціально економічного розвитку, бурхливий розвиток інформаційних і телекомунікаційних технологій) [2]. Провівши дослідження у цьому напрямку та проаналізувавши всі аспекти, які відображають сутність цього поняття, можна зробити висновок, що дистанційна освіта – система організації освітнього процесу, яка сполучає елементи очного, очно-заочного, заочного і вечірнього навчання, що базується на самостійному навчанні студента та надає комплекс освітніх послуг широким верствам населення в країні та за її межами, що включає в себе обмін навчальною інформацією на відстані за допомогою інформаційних технологій. Порівнюючи зі звичайною системою освіти, дистанційна має ряд важливих переваг:

- гнучкість – можливість навчатися у зручний для студента час, у зручному місці та темпі;
- модульність – можливість з набору навчальних модулів формувати навчальний план, що відповідає індивідуальним чи груповим потребам;
- паралельність – можливість навчання, яке докорінно відрізняється від професійної спрямованості, без відриву від основної діяльності;
- охоплення – можливість одночасного звертання до багатьох джерел навчальної інформації (електронних бібліотек, посібників, пошукових систем);
- економічність – можливість ефективного використання навчальних площ, технічних та транспортних засобів, що значно знижує витрати на підготовку фахівців;
- технологічність – можливість використання в освітньому процесі новітніх досягнень інформаційних і телекомунікаційних технологій;

➤ гуманність – можливість рівноправного одержання освіти незалежно від місця проживання, стану здоров'я та матеріальної забезпеченості;

➤ інтернаціональність – можливість експорту та імпорту світових досягнень на ринку освітніх послуг [3].

Сучасна дистанційна освіта неможлива без використання в навчальному процесі інформаційних ресурсів освітнього призначення: електронних підручників, програмно-методичних комплексів, автоматизованих систем контролю знань, пошукових систем, комунікаційних засобів Internet та ін. Усе більшої популярності набувають програмно-методичні комплекси (ПМК), які інтегрують у собі широкий обсяг навчальної інформації, тестові завдання та практикум для формування умінь і навичок засвоєння теоретичного матеріалу. Використання мультимедіа, аудіо- та відео-компонентів підвищує наочність представлення матеріалу, а також дає можливість використовувати його людям, що мають різні патології (порушення слуху, зору і т.п.). Такий комплекс може містити приклади виконання складних завдань, віртуальну лабораторію, за допомогою якої стає можливим моделювання, імітаційне представлення реального об'єкта, ситуації або середовища в динаміці. Застосування моделей дозволяє уповільнювати і прискорювати хід часу, стискати або розтягувати простір, імітувати виконання дорогих, небезпечних або просто неможливих у реальному світі дій.

Однією з передумов організації та популяризації дистанційної освіти в навчальних закладах та повсякденному житті є використання ПМК. Саме тому нами розроблено ПМК, що систематизує знання з математики, містить методичні рекомендації з вивчення курсу „математика”, теоретичний матеріал, довідковий матеріал та глосарій (рис. 1), систему тестування та контролю засвоєння знань, практикум для вироблення умінь і навичок застосування теоретичних знань із прикладами виконання (рис. 2) та особисту сторінку користувача, на якій розміщені персональні дані, результати тестування та дата його проведення. Створений ПМК призначений для дистанційного навчання з викладачем або для самостійного вивчення матеріалу.



Рис.1. Словник термінів з алфавітним покажчиком

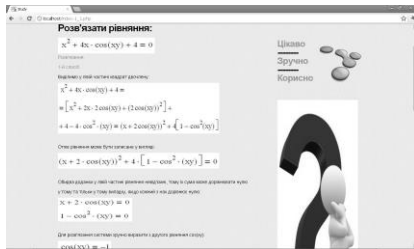


Рис.2. Сторінка з практикуму до теми „Рівняння”

Дистанційне навчання позитивно є впливає на самоорганізацію студента, підвищуючи його творчий і інтелектуальний потенціал, спонукаючи до отримання нових знань, формуючи вміння взаємодіяти з інформаційними технологіями та самостійно приймати відповідальні рішення. Дистанційна освіта розширює й оновлює роль викладача, який має координувати пізнавальний процес, постійно удосконалювати теоретичний матеріал, підвищувати творчу активність і кваліфікацію відповідно до нововведень та інновацій. Однак усе це можливо за допомогою використання інформаційних технологій у системі навчання, створення нових інформаційних ресурсів освітнього призначення та популяризації дистанційної освіти в навчальних закладах. У майбутньому можлива розробка більш інтенсивних курсів, проробка моделей робочих сторінок Інтернет та ін.

Список використаної літератури

1. Поцулко О. А. Дистанційна освіта в Україні. [Електронний ресурс] / О. А. Поцулко. – Режим доступу: http://www.nbuv.gov.ua/portal/Soc_Gum/Nsod/2009_1/Potsulko.pdf.
2. Кремень В. Г. Освіта і наука в Україні – інноваційні аспекти. Стратегія. Реалізація. Результати / В. Г. Кремень. – К.: Грамота. – 2005. – 448 с.
3. Концепція розвитку дистанційної освіти в Україні (затверджено Постановою МОН України В.Г.Кременем 20 грудня 2000 р.) [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.osvita.org.ua/distance/pravo/00.html>.

І.І. Бойко, канд. психол. наук, доцент,
(Житомирський ОППО)

Психологічна підготовка та готовність педагога до інноваційної діяльності

Серед пріоритетних напрямів державної політики в контексті інтеграції вітчизняної вищої освіти до європейського та світового освітнього простору визначено проблеми постійного підвищення якості освіти, модернізації її змісту та форм організації навчально-виховного процесу; впровадження

освітніх інновацій та інформаційних технологій [5]. Основна ідея модернізації системи вищої освіти полягає в тому, що ефективність навчання у вищій школі може бути поліпшена завдяки проектуванню і впровадженню новітніх освітніх систем і технологій. Вона потребує дослідження її інноватики як окремої міждисциплінарної галузі наукового знання. Інтенсивний розвиток інноваційних процесів у сучасних умовах принципово змінює стратегію управління ними. Цілісне осмислення теорії й практики проектування та впровадження інноваційних процесів передбачає розкриття основних тенденцій і суперечностей їх розвитку, формалізацію результатів цих досліджень у вигляді законів, закономірностей, принципів.

Інновація освіти – цілеспрямований процес часткових змін, що ведуть до модифікації мети, змісту, методів, форм навчання й виховання, адаптації процесу навчання до нових вимог. Інновація розглядається як необхідний чинник оновлення системи освіти. Тому будь-яке оновлення системи освіти (чи будь якої системи) потребує конкретних змін, а саме: у суспільному положенні освіти (у фінансуванні, управлінні освітніми закладами); у змісті освіти (навчальні програми, плани, в організації школи та викладанні предметів); в освітніх технологіях, методах навчання та виховання, в навчальному обладнанні; у відносинах у системі „вчитель – учень” тощо. Проте *система*, як і будь який її суб’єкт (педагог як головний суб’єкт інноваційної діяльності в системі освіти), чинить *опір* інноваціям, які викликають страх, тривогу, фрустрацію, депресію, стрес. Як наслідок, у структурі виникають *протиріччя* між „інноваційними” можливостями педагогів та її (інновації) впровадженням; між традиційним рівнем діяльності педагога і сучасними потребами школи у „вчителі-інноваторі” з творчим, науково-педагогічним мисленням; між конкретними знаннями, які вносяться в певну систему та її стійкістю, здатністю зберегти свою цілісність. В оновленій системі педагог займається інноваційною діяльністю, забезпечуючи як соціокультурні інтереси, так і власні освітні. Цьому сприяє нова філософія освіти та нова парадигма освіти (зокрема, державні стандарти, моделі бажаного і потрібного результату) які потребують якісно вищої професійної підготовки викладача-дослідника, спроможного вирішувати завдання культурного розвитку особистості майбутнього фахівця. *Сутністю інноваційних процесів* у освіті є, по-перше, проблема вивчення, узагальнення і розповсюдження передового педагогічного досвіду, і, по-друге, проблема впровадження досягнень психолого-педагогічної науки у практику. Ці дві проблеми мають вирішуватися інтегровано. Проте, незважаючи на широке використання цього поняття, проблема освітньої інноватики знаходиться у стані розробки. Цьому сприяє загострення суперечностей між фундаментальними науковими знаннями і складністю їх практичного використання, між фазою створення нового педагогічного знання і його досвідного впровадження як інноваційного.

Інноваційну спрямованість педагогічної діяльності зумовлюють соціально-економічні перетворення, які вимагають відповідного оновлення освітньої політики, прагнення педагогів до засвоєння та застосування педагогічних новинок. Велику роль відіграє конкуренція вищих навчальних закладів, яка стимулює пошук нових технологій, форм, методів організації навчально-виховного процесу, диктує відповідні критерії щодо підбору науково-педагогічних кадрів. За орієнтир береться теоретична модель „інноваційної людини”, випробувана у світі. Інноваційна людина – особа такого соціально-культурного ґатунку, яка здатна творчо і результативно працювати, бути конкурентноспроможною в умовах сьогодення. Відповідно навчальний процес має бути трансформований у напрямі індивідуалізації освітньої взаємодії, навчання, формування творчого мислення і збільшення самостійної роботи тих, хто навчається.

З упровадженням у навчально-виховний процес сучасних технологій викладач усе більше набуває функції консультанта, порадирика, наставника. Останнє вимагає від нього спеціальної психолого-педагогічної підготовки, оскільки у професійній діяльності викладача реалізуються не тільки спеціальні предметні знання, але й сучасні знання у сфері педагогіки і психології, акмеології, технології навчання і виховання. На цій базі формується готовність до сприйняття, оцінки і реалізації педагогічних інновацій.

Для психологічної підготовки у ВНЗ категорія діяльності має методологічне значення, оскільки від розуміння психолого-організаційної структури діяльності залежить, що ми прагнемо досягти. В. А. Козаков на основі аналізу різних підходів до діяльності як системи [1] в її структурі наголошує на такому елементі як результат діяльності, що характеризується двома компонентами: продуктом і психічним результатом. Продукт – це те, що отримано після виконання дій над предметом діяльності відповідно до мети. У психологічній підготовці продуктом виступають знання, вміння, навички, а психічний результат – це новоутворення у структурі психічних властивостей особистості, її досвіді. Психічним результатом можна вважати особистісне зростання і психологічні компетенції, під яким маються на увазі зміни особистості в результаті набуття різнобічних знань про власну психіку, про психологію людей, формування навичок і вмінь, які покращують особистісне буття та стосунки з людьми. Тут доречно послатися на думку В. Т. Кудрявцева і Г. К. Урзалієвої, які вказують, що «поняття особистісного зростання...прямо вказує на специфічний вектор становлення: рух до вершинної повноти людського буття „саморозбіжностей”, самовизначення, саморозвитку ... саме цей вектор є сенсостворювальним для розвивального навчання... Все інше – засвоєння теоретичних понять, формування навчальної діяльності, навіть розвиток теоретичного мислення – є лише засобом досягнення цієї мети” [2, с. 52]. Такий підхід робить мету

психологічної підготовки багатогранною і полягає не в передачі знань з психології, а в умінні використовувати ці знання у майбутній професійній діяльності, в організації навчальної діяльності, у поліпшенні особистісного буття тощо.

Специфіку навчальної діяльності зазвичай розглядають як підготовку до трудової і на цій основі виокремлюють її розбіжності від гри та праці, що обмежує професійну підготовку, бо орієнтує її на репродуктивний, відтворювальний, а не продуктивний процес. Вихідне положення щодо навчальної діяльності є важливим для процесу психологічної підготовки. Якщо навчальну діяльність розглядати як поліморфну, з елементами гри, праці, творчості, та продуктивну, пов'язану з досягненням повноцінного, значущого продукту, який не є сумою знань, але й регулятором пізнавальної, професійної діяльності, міжособистісних стосунків, то слід по-новому підходити до психологічної підготовки.

Зауважимо, що підготовка є науковим поняттям, яке використовують для опису сукупності обумовлених вимог до трудової діяльності чи особистості фахівця. Цей термін є спорідненим з більш уживаним терміном готовність, який визначають як стан мобілізації ресурсів певної системи для забезпечення ефективного виконання конкретних дій. Тоді підготовку можна розглядати як процес забезпечення чи доведення певної системи до необхідного рівня готовності. З цих позицій, психологічна підготовка – це процес формування психологічної готовності особистості діяти й розвиватися відповідно до здобутих знань у професійній діяльності та на щодень. Отже, підготовку можна розглядати як процесуальну та результатну характеристику готовності фахівця до виконання різних сторін професійної діяльності. Мета психологічної підготовки у професійному навчанні – не набуття знань з психології, які знадобляться у майбутньому, а створення умов для розвитку професійно-психологічних компетенцій студентів, що передбачає і формування психологічного мислення, на чому наголошують прихильники когнітивної моделі та моделі проблемного навчання.

З огляду на вищесказане вважаємо, що у процесі психологічної підготовки майбутніх педагогів важливим є формування таких особистісних структур та здібностей, які роблять посиленою самостійну орієнтацію у світі пізнання та професійної діяльності. Саме наслідком психологічної підготовки є те, що знання здобуваються й реалізуються тепер і тут, що створює умови для розвитку професійно-психологічних компетенцій, сприяє повноцінному буттю особистості, її професійному становленню та самореалізації.

Отже, значення психологічної підготовки студентів для майбутньої професійної діяльності та життєдіяльності на перший погляд є безумовним. Однак, як свідчить практика, навіть за умови її оптимізації, високі результати не завжди є досяжними, що пов'язано з певними об'єктивними та суб'єктивними суперечностями та проблемами. На шляху психологічної

підготовки (та подальшого впровадження інновацій в освіті) слід враховувати та вивчати *чинники*, які сприяють чи зашкоджують інноваціям, а саме: соціально-економічні, технічні, соціально-психологічні, професійно-кваліфікаційні, організаційно-управлінські, психологічні. Серед психологічних чинників заслуговує на увагу проблема подолання опору нововведенням в освіті (зокрема, психологічний бар'єр).

Психологічний бар'єр – ускладнення у діяльності людини, які викликані особливостями його стану та „консервують” потенціал її активності; психологічні перепони, які перешкоджають оптимальному протіканню процесу адаптації особистості до нових чинників зовнішнього середовища, які викликані або особливостями ситуації, або особливостями особистості (сукупність дій, суджень, понять, умовисновків, очікувань, емоційних переживань, у яких усвідомлено чи не усвідомлено, навмисно чи ненавмисно, приховано чи явно проявляються негативні соціально-психологічні стани педагогів, викликані інновацією). Причинами виникнення психологічного бар'єру є: економічні, технічні, професійно-кваліфікаційні, організаційно-управлінські, психологічні. Визначені й параметри його вивчення в закладах освіти: конкретні факти, які викликали негативні реакції; ступінь прояву психологічного бар'єра (кількість педагогів, які мають негативні реакції); характер психологічного бар'єра (тобто *форми* прояву негативних реакцій педагога) – пасивні форми, активні, крайні та негативне ставлення.

Функції психологічного бар'єру: негативна – наявність незадоволення собою, стримує, деструктивна, руйнуюча (зупинка, розпад діяльності, бажання покинути роботу, викликає дискомфорт; позитивна – перешкоджає впровадженню в життя поспішних та не досить обдуманих вольових інноваційних рішень, модифікаціям нововведень, які спотворюють його початковий зміст; каталізаційна функція – активізує діяльність ініціаторів нововведень: усунення негативних сторін, пошуки більш досконалих варіантів; індикаторна функція – оперативно, надійно інформує про конкретні слабкі сторони прийнятого рішення, про необхідні коректування.

З усіх причин виникнення психологічного бар'єру виокремлюють три основні: невизначеність, відчуття втрати, переконання, що нововведення нічого хорошого не принесуть. Аналіз вищевказаних причин виникнення психологічного бар'єру на шляху нововведень показує, що у своїй основі він несе захисну реакцію людини на свого роду зазіхання на її психологічний комфорт, гноблення її особистісної самоцінності, втручання в її внутрішній світ. За таких умов педагогу необхідна професійна допомога у подоланні психологічних бар'єрів – допомога психологів, керівників нововведень, адміністрації, методистів. Необхідно допомогти педагогу змінити ставлення до своєї діяльності (переорієнтації свідомості на „інноватику”) за умов: зміни ціннісних орієнтацій та особистісних стереотипів на користь інноваційної діяльності (подолання особистісного опору нововведенням шляхом

виникнення незадоволеності традиційною поведінкою та прагнення до оволодіння новою (отримання інформації з метою навчання новим зразкам діяльності та розробки можливих альтернатив поведінки); закріплення нових зразків діяльності та інтеграцію їх у сталі особистісні й організаційні структури; зміни мотивації членів педагогічного колективу (М.Альберт, А.Хелюрі): а) створення та передача інформації (йдеться про відкрите обговорення ідей і заходів, що допоможе педагогам переконатися у необхідності змін до того, як вони будуть проведені); б) залучення підлеглих до прийняття рішень, що дає можливість тим, хто чинить опір, вільно висловлювати своє ставлення до цих нововведень, потенційних проблем та змін; в) неперевантаження і підтримка – яка допомагає вписатися у нову обстановку; г) переговори – для забезпечення схвалення нововведення (мається на увазі те, що згоду суперників купують за допомогою матеріальних стимулів”; д) кооптація – означає надання особі, яка чинить опір змінам, ведучої ролі у прийнятті рішень щодо введення новачків та у їх реалізації; ж) маневрування – з метою зменшення опору щодо змін означає вибіркове використання інформації або складання чіткого графіку діяльності та заходів з метою бажаного впливу на підлеглих; е) примус – є погроза позбавити роботи, підвищення професійної кваліфікації, підвищення зарплати чи позбавлення кар’єрного росту з метою отримання згоди на зміни.

Так В.А.Сластьонін, В.Л. Подимова визначають етапи формування готовності учителя до інноваційної діяльності: *I етап* – розвиток творчої індивідуальності вчителя, формування здібностей виокремлювати, формулювати, аналізувати творчі педагогічні задачі, а також розвиток загальної технології творчого пошуку; *II етап* – оволодіння основами наукового пізнання, педагогічного дослідження, введення в інноваційну педагогіку; *III етап* – освоєння інноваційної діяльності; *IV етап* – практична робота на експериментальному майданчику з введення новачків у педагогічний процес, здійснення корекції, аналіз результатів експериментальної роботи, самоаналізу професійної діяльності. Психологічна служба школи активно включається у роботу зі зняття психологічних бар’єрів та особистісного зростання педагогів (шляхом тренінгів: на релаксацію, знання тривожності, тренінг сенситивності, творчого вирішення конфліктів, на розвиток комунікативних якостей тощо).

Звернення до питань психологічної підготовки педагога, його готовності до інноваційної діяльності та аналізу психологічних бар’єрів, в умовах інноваційного педагогічного процесу, показує важливість цієї проблеми та необхідність пильної уваги з боку керівників та ініціаторів інновацій, так як від рівня її вивчення багато в чому залежить успіх перетворень. Ігнорування цієї проблеми може призвести до краху задуманого і дискредитації інновації в цілому.

Список використаної літератури

1. Козаков В. А. Вища освіта в Україні та у світі: Проблема цілей і їх реалізації / Козаков В. А. // Сучасні системи вищої освіти: порівняння для України. – К., 1997. – С. 60–82.
2. Кудрявцев В. Т. Предпосылки личностного роста в развивающем образовании / В. Т. Кудрявцев, Г. К. Уразалиева // Вопросы психологии. – 2005. – №5 – С. 52–62.
3. Лепіхова Л. А. Соціально-психологічна компетентність як передумова успішної самореалізації особистості / Л. А. Лепіхова // Наукові студії із соціальної та політичної психології. – К., 2002. – С. 57–71.
4. Материалы круглого стола „Проблемы компетенций в психологии и управлении персоналом” [Электронный ресурс] // редакция ht.ru, А. Г. Шмелёв. – Режим доступа: <http://www.ht.ru/press/articles/?view=art371>
5. Національна доктрина розвитку освіти // Законодавство України про освіту. – Харків: „Апекс+”, 2003. – С. 53–71.
6. Равен Дж. Компетентность в современном обществе: выявление, развитие и реализация / Дж. Равен ; перевод с англ. – М.: Когито-Центр, 2001. – 314 с.
7. Семиченко В. А. Пути повышения эффективности изучения психологии / В. А. Семиченко. – К.: „Магистр-S”, 1997. – 124 с.

РОЗДІЛ II. ЯКІСТЬ ОСВІТИ – ОСНОВНИЙ ПРИНЦИП МОДЕРНІЗАЦІЇ ВИЩОЇ ОСВІТИ У СВІТОВОМУ ПРОСТОРІ

*В.А. Ковальчук, канд. пед. наук, доцент
(Житомирський державний університет імені Івана Франка)*

Моніторинг якості професійної підготовки майбутніх учителів на основі компетентнісного підходу

На сучасному етапі розбудови системи вищої освіти виникла потреба суспільства в працівниках нового типу – освіченої, компетентної, творчої особистості, яка вміє швидко й оперативно реагувати на зміни в професійному середовищі та самостійно навчатися протягом усього життя. Постає важливе питання рівня якості вищої освіти, яку здобувають студенти, конкурентноздатності їх знань, умінь і навичок на вітчизняному, європейському та світовому ринках праці.

Професійна підготовка спеціалістів здійснюється за різноманітними організаційними формами, моделями, системами і програмами, більшість із яких можна класифікувати за тривалістю, кількістю учасників та особливостями їх взаємодії, зв'язком із практичною діяльністю. Але важливим елементом професійної підготовки є діагностика навчальної діяльності студентів, що впливає на якість кінцевого результату. З метою накопичення інформації про особливості навчально-пізнавальної діяльності кожного студента, безперервне відстеження набуття і зростання їх професійного та особистісного розвитку в навчальних закладах здійснюється моніторинг якості підготовки фахівців.

Дослідження сутності, структури, форм і методів організації та здійснення моніторингу якості підготовки фахівців є предметом багатьох наукових праць вітчизняних та зарубіжних учених. Концептуальні положення теоретичного та практичного застосування моніторингу розглядаються у роботах В.Безпалька, А.Денисенко, Г.Єльнікової, В.Кальней, Т.Лукіної, О.Ляшенка, В.Сергієнка, С.Шишова та ін.

Мета статті – проаналізувати особливості організації й проведення моніторингу якості підготовки майбутніх учителів на основі компетентнісного підходу.

На сучасному етапі основою професійної підготовки вчителів є компетентнісний підхід. Професійно-педагогічна компетентність учителя специфічна, вона передбачає сукупність умінь педагога як суб'єкта педагогічного процесу структурувати наукове і практичне знання з метою ефективного вирішення навчально-виховних задач, направлених на формування особистості школяра, на створення сприятливих умов для розвитку індивідуальних здібностей, нахилів, інтересів; на отримання загальної середньої освіти.

Основними ознаками визначення професійної компетентності вчителя

на сучасному етапі розвитку освіти і виховання є наявні знання для успішної професійної діяльності; розуміння цих знань для практики; набір операційних умінь, володіння алгоритмами вирішення задач; здатність творчо підходити до професійної діяльності. Як підтверджують численні педагогічні дослідження (Є.С.Барбіна, Н.В.Кузьміна, А.К.Маркова, В.І.Маслов, О.М.Пехота та ін.), у образі талановитого професійно компетентного вчителя повинні гармонізуватися *інструментальні компоненти* (знання, вміння, активність, самостійність, індивідуальність) та *професійні якості* (тактовність, комунікативність, доброзичливість, емоційна врівноваженість тощо). Для потенціалу сучасного вчителя мають бути характерними:

1. Високий рівень загального розвитку (розуміння сьогодишніх соціально-політичних і економічних перетворень, науково-філософський світогляд, глибокі знання, висока загальна професійна культура, соціальна активність, зрілі етичні погляди).

2. Професійне покликання (любов до дітей, потреба навчати і виховувати, захоплення педагогічною роботою, творче ставлення до роботи, потреба в одержанні знань, у формуванні вмінь і навичок професійної діяльності).

3. Професійно важливі якості (педагогічні здібності, готовність до особистісно-професійного саморозвитку, гуманістична спрямованість).

На основі новітніх наукових педагогічних досліджень цієї проблеми виділяємо такі складові професійної компетентності вчителя:

1. Науково-теоретична компетентність.
2. Соціальна компетентність.
3. Полікультурна компетентність.
4. Комунікативна компетентність.
5. Інформаційно-технологічна компетентність.
6. Компетентність самоосвіти та саморозвитку.
7. Компетентність продуктивної творчої діяльності.
8. Методична компетентність.
9. Особистісна компетентність.
10. Предметна компетентність.

Компетентісний підхід зорієнтований на практичні результати, досвід особистої діяльності, вироблення ставлень, що зумовлює принципові зміни в організації навчання, яке стає спрямованим на розвиток конкретних цінностей і професійно необхідних знань і умінь студентів.

Управління процесом освіти в навчальному закладі засноване на знанні того, як протікає освітній процес. Для цього служить система освітнього моніторингу – постійного відстеження ходу освітнього процесу з метою виявлення й оцінювання його проміжних результатів, факторів, а також прийняття рішень щодо регулювання й корекції освітнього процесу.

У Житомирському державному університеті імені Івана Франка на базі кафедри педагогіки для вирішення цих завдань створено творчу групу, яка розробила теоретико-методичну основу моніторингу якості підготовки майбутніх учителів. Науково-методичні доробки стали підґрунтям прийняття „Положення про моніторинг якості підготовки фахівців у Житомирському державному університеті імені Івана Франка” та створення відповідного відділу моніторингу якості підготовки фахівців на основі компетентісного підходу.

Моніторинг в освіті ми розглядаємо як систему збору, обробки, зберігання і поширення інформації про освітню систему або окремі її елементи, яка орієнтована на інформаційне забезпечення управління, що дозволяє робити висновки про стан об'єкта у будь-який момент часу і дає прогноз його розвитку. Основними завданнями моніторингу якості підготовки майбутніх учителів ми виділяємо такі:

- 1) розробка комплексу показників, що забезпечують цілісне уявлення про стан професійної підготовки, про якісні й кількісні зміни цього процесу;
- 2) систематизація інформації про стан і розвиток професійної підготовки у ВНЗ;
- 3) забезпечення регулярного й наочного представлення інформації про рівень якості підготовки, професійної компетентності студентів;
- 4) інформаційне забезпечення аналізу й прогнозування стану й розвитку професійної підготовки, вироблення управлінських рішень.

Моніторинг якості підготовки вчителів проводиться щорічно у групах різних спеціальностей університету. Оцінка і самооцінка рівня компетентності здійснюється студентами, експертами (викладачами) і кураторами. Методи проведення моніторингу визначаються відповідно поставлених завдань. Це можуть бути: *емпіричні методи* (спостереження, опитувальники, бесіди, аналіз продуктів діяльності); *діагностичні методи* (тести, шкали та ін.); *формувальні* (портфоліо, яке передбачає формування умінь студентів ставити цілі, планувати й організовувати власну навчальну діяльність; накопичення різних видів робіт, які засвідчують рух в індивідуальному розвитку; активну участь в інтеграції кількісних і якісних оцінок; підвищення ролі самооцінки та ін.).

Розробка методів здійснюється відповідно спеціальності майбутнього педагога. З метою забезпечення компетентісного підходу до оцінювання визначено три рівні сформованості визначених компетентностей: низький, середній, високий. Проведення моніторингу включає такі етапи:

Перший етап – визначається мета, завдання, строки, процедура, методи проведення моніторингу та критерії оцінювання.

Другий етап – готуються інструктивно-методичні матеріали щодо проведення моніторингу.

Третій етап – проводиться моніторинг.

Четвертий етап – проводиться аналіз результатів моніторингу, відповідними підрозділами готується статистична та аналітична інформація про якість освіти.

П'ятий етап – оприлюднюється зазначена інформація. Підсумки моніторингу обговорюються на Вченій раді та методичних радах університету, факультетах, інститутах, кафедрах. За отриманими результатами моніторингу відповідні підрозділи (кафедри, факультети, інститути) формують комплекс заходів з удосконалення якості підготовки фахівців.

Список використаної літератури

1. Денисенко А.О. Організація моніторингу виховної системи вищих педагогічних навчальних закладів: автореф... дис. канд. пед. наук: спец. 13.00.01 / А.О.Денисенко. – Харків, 2008. – 20 с.
2. Радченко А.Є. Професійна компетентність учителя / А.Є.Радченко. – Х.: „Основа”, 2006. – 128 с.

Н.Є. Колесник, канд. пед. наук, доцент
(Житомирський державний університет імені Івана Франка)

Стандартизація змісту вищої освіти як умова забезпечення її якості

Серед визначальних характеристик глобалізації – загострення конкуренції між регіонами, країнами, окремими людьми, яка стимулює суспільний розвиток і насамперед, розгортається на рівні людського потенціалу – кваліфікаційному рівні населення, за що головним чином відповідає вища школа. У цьому контексті ключового значення набувають конкурентноспроможність вищої освіти та відповідні кваліфікації суспільства, його громадян, трудових ресурсів.

Якість освіти нарівні з добробутом та здоров'ям людини визначається міжнародною спільнотою пріоритетом ХХІ ст. – серед параметрів індексу розвитку людського потенціалу, за яким Програма розвитку Організації Об'єднаних Націй порівнює ступінь соціального та економічного розвитку країн, показник освітньої діяльності є одним із трьох основних в інтегрований оцінці якості людського життя.

ЮНЕСКО акцентує питання якісної освіти з проєкцією на набуття молоддю життєвих компетентностей для успішного входження у сучасне суспільство.

Європейський Союз розглядає якісну освіту передусім як інструмент економічного зростання на шляху до розбудови конкурентноспроможної та динамічної Спільноти.

Мета підвищення якісного рівня освіти, проголошена Спільнотою, обумовлює необхідність пошуку адекватних інструментів для її досягнення,

найбільш ефективним з яких у царині змісту вищої освіти розглядається стандартизація.

Міжнародна організація зі стандартизації визначає „стандарт” як „встановлений на основі консенсусу та схвалений визнаним органом документ, який запроваджує для загального та багаторазового застосування правила, керівництва та характеристики для проведення діяльності й визначає результати цієї діяльності з метою досягнення оптимального рівня порядку в конкурентному контексті” [2, с. 114].

Метою статті є розкрити деякі аспекти проблеми стандартизації змісту вищої освіти як умови забезпечення її якості.

Ідея стандартів тісно пов'язана з ідеєю якості, яка асоціюється з адекватністю або відповідністю об'єктів або процесів цілям, для яких їх призначено. Якість передбачає застосування певної шкали та стандартів. У сфері вищої освіти якість традиційно визначається цілями, які у будь-якій країні формулюються узагальнено.

Період стартування переходу освіти на компетентнісні засади характеризується модифікацією результативної моделі стандартів у компетентнісну, яка передбачає опис результатів навчання у форматі компетентностей, які учні повинні мати на кожному конкретному навчальному рівні.

У цьому контексті виявлення місця і ролі педагогічної професійної освіти, стратегії її розвитку, розкриття ціннісно-сміслового оновлення її змісту, обґрунтування її орієнтації на новий тип освіченості, приведення системи підготовки майбутніх фахівців відповідно до міжнародних освітніх стандартів детермінує необхідність удосконалення діяльності вищих педагогічних навчальних закладів щодо підготовки майбутніх учителів початкової школи.

Аналіз стану підготовки вчителя початкової школи засвідчує, що зміна освітньої парадигми посилила увагу дослідників до питань обґрунтування концептуальних засад професійно-педагогічної підготовки вчителів початкової освіти (Н. Бібік, В. Бондар, М. Вашуленко, Я. Кодлюк, О. Кучерявий, О. Мордкович, І. Новик, І. Пальшкова, О. Савченко, С. Сисоєва, Л. Хомич, Л. Хоружа), визначення змісту та методики професійної підготовки фахівців освітньої галузі „Технологія” (П.Атутов, Р. Гуревич, О. Коберник, М.Корець, В. Кузьменко, В. Мадзігон, Н. Слюсаренко, В. Тименко, Д. Тхоржевський та ін.).

Зміна пріоритетів у навчально-виховному процесі підвищила роль гуманітарних, художньо-естетичних дисциплін, трудового навчання, зумовила потребу в розробці інтегрованих курсів, які б ширше й повноцінніше реалізували завдання розвитку особистості учнів у процесі пізнавальної, художньої, трудової діяльності, а також потребу в зміні організаційних форм навчання, удосконалення предметно-розвивального

середовища, розробку методичного забезпечення особистісно-орієнтованого навчання у початковій освіті.

У процесі навчання учнів початкової школи ставитися наголос на основне концептуальне положення предметно-перетворювальної компетентності – це реалізація програми "людина – проектування – середовище". Ця програма охоплює три основні сфери діяльності: формування свідомості; розвиток практичних навичок; ознайомлення з теоретичними аспектами проблеми і його сучасним станом.

Сьогодні початкова школа на старті чергового оновлення. Постановою кабінету Міністрів України затверджено новий Державний стандарт початкової загальної освіти (20.04.2011 р, № 462), який розроблений відповідно до вимог сучасного суспільства, мети початкової школи з урахуванням пізнавальних можливостей і потреб учнів початкових класів та визначає зміст початкової загальної освіти [1, с. 7]. В основу нової редакції цього важливого документа покладено компетентнісний підхід до освіти школярів. Зокрема, одним із ключових завдань початкової освіти визначено формування компетентності учнів з питань предметно-перетворювальних технологій. У розділі „Освітня галузь „Технології”” введено змістову лінію „Трудове навчання”. Відповідно до вимог означених у освітній галузі „Технології” Державного стандарту загальної початкової освіти визначено державні вимоги до навчальних досягнень учнів, які відповідають змісту і структурі предметних компетентностей (учень знає, розуміє, застосовує, аналізує, виявляє ставлення, оцінює тощо). Водночас із предметною підготовкою молодші школярі мають оволодіти ключовими компетентностями (вміння вчитися, загальнокультурна, громадянська, предметно-перетворювальна, здоров’язбережувальна, інформаційно-комунікаційна), що передбачають їхній особистісно-соціальний та інтелектуальний розвиток.

Відповідно до вимог стандарту розроблено і затверджено нові навчальні програми, за якими розпочато навчально-виховний процес у початкових класах (2012-2013 н.р.). Оновлення змісту і навчально-методичного забезпечення нового етапу розвитку початкової школи має здійснюватися послідовно і дуже швидко.

Специфіка підготовки майбутніх учителів початкової школи до формування предметно-перетворювальної компетентності учнів потребує відмови від уніфікованого підходу до підготовки кадрів в умовах університетської педагогічної освіти. У зв’язку з цим перед вищими навчальними закладами постає завдання зміни парадигми художньо-естетичної та техніко-технологічної підготовки з урахуванням перспективних напрямів модернізації професійної підготовки відповідно до вітчизняних та світових стандартів, тенденції інтеграції в європейський і світовий освітній простір.

Освітня галузь „Технології” в молодших класах реалізується через зміст навчальних предметів „Трудове навчання” та „Сходинки до інформатики”, які є початковою ланкою загальної системи трудового навчання і виховання учнів [3, с. 8]. Трудове навчання в початковій школі є однією з ланок неперервної технологічної освіти, що логічно продовжує дошкільну освіту, створює базу для успішного опанування учнями технологій основної школи та здобуття професійної освіти. Метою „Трудового навчання” в початкових класах є формування і розвиток у межах вікових можливостей предметно-перетворювальної компетентності учнів, яка дає можливість їм самостійно вирішувати предметно-практичні та побутові завдання.

Вони формуються на міжпредметній основі і є інтегрованим результатом предметних і міжпредметних компетентностей. У стандарті виокремлено освітню галузь „Технології”. Освітня галузь „Технології” Держстандарту спрямована на розвиток творчої особистості засобами трудової діяльності.

Отже, формування предметно-перетворювальної компетентності майбутніх фахівців спеціальності „Початкова освіта” у процесі вивчення дисциплін трудового та художньо-естетичного циклу може бути досягнуте на основі оновлення сутності та технологій навчання, забезпечення якості підготовки в умовах стандартизації змісту вищої освіти.

Список використаної літератури

1. Державний стандарт початкової загальної освіти // Початкова освіта. — 2011. — № 18 (594), травень. — С. 5-39.
2. Локшина О.І. Зміст шкільної освіти в країнах Європейського Союзу: теорія і практика (друга половина XX – початок XXI ст.) : монографія / О.І. Локшина. – К.: Богданова А.М., 2009. – 404 с.
3. Методичний коментар до навчальних програм для 1-4 класів : Дайджест / Укл. О.В. Онопрієнко. – Донецьк: Каштан, 2012. – 108 с.

І. Р. Махновська

(Житомирський державний університет імені Івана Франка)

Застосування сучасних технологій навчання – ефективний засіб підвищення якості професійної підготовки магістрів сестринської справи

Головним завданням сучасної вищої школи є підготовка компетентного, конкурентоспроможного фахівця, який був би готовий до професійної діяльності в нових умовах.

Реформування системи охорони здоров'я відповідно до національного плану розвитку системи охорони здоров'я та Концепції розвитку вищої медичної освіти в Україні вимагає кардинально нових підходів до підготовки медичної сестри і передбачає формування спеціаліста якісно нового рівня професіоналізму, компетентності, загальної культури, творчої ініціативи і

правових знань; спеціаліста, здатного не тільки виконувати призначення лікаря, а й забезпечувати індивідуальний підхід, співпрацювати з родинами і сім'ями пацієнтів, проводити наукову роботу з проблем медсестринства; спеціаліста, який володіє комплексом якостей лідера, організатора, менеджера, психолога у сфері ділових і людських відносин, здатний організовувати і керувати відділеннями сестринської допомоги, хоспісами, роботою сестринського персоналу відділень, багатoproфільних і спеціалізованих медичних лікувальних та реабілітаційних закладів, а також займатися педагогічною діяльністю. Заміна лікарів-викладачів клінічних дисциплін у медичних та фармацевтичних навчальних закладах I-II рівнів акредитації викладачами-магістрами медсестринства дозволить суттєво зменшити дефіцит лікарських кадрів в Україні та заощаджувати значні кошти на оптимізації підготовки фахівців середньої медичної ланки.

Формування й організація успішно-діяльної, професійно-компетентної особистості такого рівня знаходить своє відображення у широкому колі педагогічних парадигм, методів, моделей, технологій, які реалізують у своїй практиці вищі медичні навчальні заклади, що здійснюють підготовку даних фахівців.

Проблема впровадження сучасних технологій навчання у педагогічний процес підготовки магістрів сестринської справи потребує супроводжуючого оцінювання, аналізу і регуляції. Їх застосування повинно гарантувати досягнення певного рівня навчання і виховання, бути ефективним за результатами, оптимальним щодо термінів упровадження, засобів і витрат сил.

Теоретичний аналіз науково-методичної літератури доводить, що дотепер немає єдиних, вичерпних, уніфікованих визначень понять “освітні технології”, “педагогічні технології”, “навчальні технології”. Дослідники нараховують близько 300 трактувань цих дефініцій, що різняться не лише за формою, а й за змістом, який у них вкладається. Одні науковці розуміють термін “технологія” як управління педагогічними процесами [1, с. 24], інші – як способи організації діяльності учнів, різноманітні методи та прийоми досягнення педагогом навчальної мети тощо. Український педагогічний словник педагогічну технологію тлумачить як системний метод створення, застосування, визначення всього процесу навчання і засвоєння знань з урахуванням технічних і людських ресурсів та їх взаємодії, мета якого – оптимізація освіти [2, с. 150], М. Кларін – як системну сукупність і порядок функціонування всіх особистісних, інструментальних і методологічних засобів, що використовуються для досягнення педагогічної мети [3, с.260].

На думку Б. Лихачова, педагогічна технологія – це сукупність психолого-педагогічних настанов, які визначають спеціальний підбір та компонування форм, методів, способів, прийомів, виховних засобів [4, с. 132]; В. Сластьонін – чітке наукове проектування і точне відтворення

педагогічних дій [5, с.87], які гарантують успіх; С. Сисоєва визначає педагогічну технологію як “набір процедур, що поновлюють професійну діяльність учителя і гарантують кінцевий гарантований результат” [6, с. 42].

У сучасній педагогічній літературі педагогічні технології розглядаються на трьох рівнях: загальнопедагогічному (загальнодидактичному та загальновиховному); предметно-методичному (як “окрема методика” викладання предмета); локальному (як технологія формування понять, нових знань, особистісних якостей).

Глосарій термінів ЮНЕСКО трактує поняття “педагогічна технологія” як конструювання та оцінювання освітніх процесів шляхом урахування людських, часових та інших ресурсів для досягнення ефективності освіти. Педагогічна технологія відповідає на питання “як, яким чином (методами, прийомами, засобами) досягти поставленої педагогічної мети, установлюючи порядок використання різноманітних моделей навчання?”

Таким чином, технологія – це комплекс, що складається: із запланованих результатів; засобів оцінювання для корекції та вибору методів, прийомів навчання, оптимальних для кожної конкретної ситуації; набору моделей навчання, розроблених викладачем на цій основі.

О. Пометун [7, с.6-10] зазначає, що технологія, по суті, означає таку організацію процесу навчання, що передбачає певну систему дій і взаємодій усіх, насамперед активних, елементів навчального процесу (його учасників). При цьому важливо підкреслити два моменти. По-перше, технологія навчання детально розглядає систему дій не тільки вчителя, викладача, але, перш за все, того, хто навчається, – учня, студента. По-друге, вона забезпечує, гарантує при коректному застосуванні, досягнення певного результату.

Широкий спектр, багатоваріантність педагогічних технологій зумовлюють необхідність їх класифікації за різноманітними системними та інструментально значущими ознаками [8, с.129-130]:

1. За рівнем застосування:

- загальнопедагогічні (стосуються загальних засад освітніх процесів);
- предметні (призначені для вдосконалення викладання окремих предметів);
- локальні та модульні (передбачають часткові зміни педагогічних явищ).

2. За провідним чинником психічного розвитку:

- біогенні (провідна роль належить біологічним чинникам);
- соціогенні (переважають соціальні чинники);
- психогенні (провідна роль належить психічним чинникам).

3. За філософською основою:

- матеріалістичні та ідеалістичні;
- діалектичні та метафізичні;
- наукові та релігійні;

- антропософські і теософські (засновані на вченнях про всезагальний абсолют, божественну суть усіх речей);

- вільного виховання та примусу тощо.

4. *За науковою концепцією засвоєння досвіду:*

- асоціативно-рефлекторні (в основі – теорія формування понять);
- біхевіористські (за основу взято теорію навчання);
- розвивальні (ґрунтуються на теорії розвитку здібностей);
- сугестивні (засновані на навіюванні);
- нейролінгвістичні (застосовані на нейролінгвістичному програмуванні гештальттехнології (нім. сезіак – цілісна форма, образ, структура і ... технологія) та ін. (застосовані на психотерапевтичному впливі).

5. *За ставленням до того хто навчається:*

- авторитарні (застосовані на чіткій надмірній регламентації);
- дидактоцентриські (центровані на навчанні);
- особистісно орієнтовані (гуманно особистісні, технології співробітництва, технології вільного виховання).

6. *За орієнтацією на особистісні структури:*

- інформаційні (формування знань, умінь, навичок);
- операційні (формування способів розумових дій);
- емоційно-художні й емоційно-моральні (формування сфери естетичних і моральних відносин);
- евристичні (розвиток творчих здібностей);
- прикладні (формування дієво-практичної сфери технології).

7. *За типом організації та управління пізнавальною діяльністю:*

- структурно-логічні технології навчання (поетапне формулювання дидактичних завдань, вибору способу їх вирішення, діагностики та оцінювання одержаних результатів);

- інтеграційні технології (дидактичні системи, які забезпечують інтеграцію різногалузевих знань і вмінь, різних видів діяльності на рівні інтегрованих курсів, навчальних тем, навчальних проблем та інших форм організації навчання);

- ігрові технології (ігрова форма взаємодії педагога і дітей, яка сприяє формуванню вмінь вирішувати завдання на основі компетентного вибору альтернативних варіантів через реалізацію певного сюжету). В освітньому процесі використовують театралізовані, ділові, рольові, комп'ютерні ігри, імітаційні вправи, ігрове проектування та ін.;

- комп'ютерні технології (реалізуються в дидактичних системах комп'ютерного навчання на основі взаємодії "викладач – комп'ютер – студент" за допомогою інформаційних, тренінгових, розвивальних, контролюючих та інших програм);

- діалогові технології (пов'язані зі створенням комунікативного середовища, розширенням простору співробітництва на суб'єкт-суб'єктному рівні: "студент – викладач", "викладач – автор", "студент – автор" та ін.);

- тренінгові технології (система діяльності щодо відпрацювання певних алгоритмів навчально-пізнавальних дій і способів вирішення типових завдань у процесі навчання – тести, психологічні тренінги інтелектуального розвитку, розв'язання управлінських задач).

Упровадження сучасних педагогічних технологій у педагогічний процес підготовки магістрів сестринської справи передбачає такі основні завдання і пріоритетні напрямки:

- розробити змістово-практичну модель професійних умінь і навичок майбутніх фахівців;

- вдосконалити системи організації навчального процесу шляхом впровадження сучасних інформаційно-комунікативних технологій, інтерактивних форм і методів навчання;

- узагальнити досвід упровадження у навчально-виховний процес інтерактивних форм і методів навчання, інформаційно-комунікаційних технологій навчання;

- підвищити рівень навчально-методичного забезпечення викладання навчальних дисциплін, педагогічної практики, самостійної роботи студентів;

- створити банк ліцензованих педагогічних навчально-комп'ютерних комплексів;

- ширше практикувати створення електронних навчально-дидактичних комплексів, інтерактивних посібників;

- розробити навчально-методичні посібники в електронному варіанті;

- розробити навчально-методичне забезпечення викладання навчальних дисциплін, виробничої практики, самостійної роботи на паперових носіях;

- здійснити заходи щодо підвищення результативності підвищення фахової кваліфікації викладачів, опанування ними новітніх технологій організації навчального процесу (до 90% викладачів залучити до оволодіння інформаційно-комунікаційними технологіями);

- оволодіти методиками використання комп'ютерної техніки у навчально-виховному процесі, сучасними інформаційно-комунікаційними технологіями навчання, впровадити їх у педагогічну діяльність кафедр, що здійснюють підготовку магістрів;

- підготувати майбутніх магістрів сестринської справи до ефективного використання комп'ютерної техніки у навчально-виховному процесі;

- створити базу навчально-методичного забезпечення навчального процесу на основі створених педагогічних програмних засобів та розробити в електронному варіанті навчально-методичне забезпечення викладання

навчальних дисциплін, проведення педагогічної практики, самостійної роботи студентів, контролю знань, умінь.

- вдосконалити зміст і форму залучення студентів до науково-дослідної роботи.

Упроваджуючи сучасні технології навчання у підготовку магістрів сестринської справи, необхідно з'ясувати:

- якою мірою викладачі поінформовані про наявність сучасних технологій;
- які з цих технологій випробувані ними;
- за якими з нових технологій викладачі працюють;
- з якими б хотіли ознайомитися;
- з яких причин не використовують розроблені раніше педагогічні технології.

Багато мати діагностичну картку визначення рівня володіння та використання педагогічних технологій викладачами, де відмічається:

- підвищення рівня мотивації студентів;
- активізація розумової діяльності студентів на занятті;
- організація самостійної роботи студентів на занятті та в позааудиторний час;
- реалізація принципу диференційованого підходу до навчання;
- запобігання перевантаженню студентів;
- реалізація індивідуального підходу до навчання;
- можливість використання різних форм роботи на занятті;
- творче поєднання традиційних методів навчання та сучасних педагогічних технологій.

Аналіз втілення в педагогічний процес сучасних технологій дає змогу виробити рекомендації щодо впровадження сучасних педагогічних технологій у навчальний процес підготовки магістрів сестринської справи.

Загалом, у вищих медичних навчальних закладах, що здійснюють підготовку магістрів сестринської справи, повинні використовуватися сучасні методи та підходи, серед яких варто назвати:

- перетворення лекцій на інтерактивні, а саме: запровадження коротких співбесід зі студентами протягом лекції типу „запитання-відповідь”; проведення коротких підготовлених самостійно або під керівництвом викладача презентацій студентів у ході лекції, які розкривають одне з питань, поставлених у ній;
- проведення коротких тестів (експрес тестів) на 5-10 хвилин, що демонструє розуміння студентами викладеного матеріалу тощо;
- перетворення практичних занять/ семінарів у так звані „майстерні”, тобто такі види занять, де студенти в ході обговорень, дискусій вирішують значущі проблеми спеціальності на основі власних самостійних напрацювань;

- впровадження у практичні/семінарські заняття мультимедійних презентацій, самостійно підготовлених студентами за завданнями викладача;
- впровадження рольових та ділових ігор;
- впровадження кейсів;
- включення до навчального процесу як обов'язкової складової виконання студентами індивідуальних та групових проектів, які відображають практику роботи за фахом;
- проведення майстер-класів;
- використання мультимедійних засобів у процесі читання лекцій та проведення практичних/семінарських занять, електронних та різних видів опорних конспектів лекцій;
- розробка та використання електронних підручників, посібників, конспектів лекцій;
- дистанційне навчання.

Застосування на сучасному етапі підготовки медичних сестер – магістрів оригінальних та нестандартних підходів до проведення занять дозволить не тільки удосконалити практичні навички, але й розвинути клінічне мислення у майбутніх фахівців, адаптувати їх до нестандартних ситуацій.

Переваги використання таких форм навчання у процесі підготовки магістрів сестринської справи полягають у наступному:

- *по-перше*, матеріал, що подається у нетрадиційній формі, дозволяє студентам отримати достатньо вихідну базу для самостійного дослідження спірних питань;
- *по-друге*, виникає інтерес пошуку істини, що потребує використання джерел, які містять дискусійні положення і відповідно збуджують інтерес до пізнавальної діяльності;
- *по-третє*, набуваються уміння і формуються практичні навички для логічного, несуперечливого і аргументованого ведення дискусії, в ході якої необхідно обґрунтувати своє розуміння проблеми;
- *по-четверте*, студенти поступово знаходять правильне співвідношення раціонального та емоційного, що вкладається у зміст доведень;
- *по-п'яте*, розкриваються творчі можливості студентів, їх здібності до узагальнення, схильність до теоретичного аналізу, тобто формуються навички необхідні для самостійної навчальної діяльності.

Таким чином, використання сучасних технологій навчання – невід'ємна складова підготовки висококваліфікованої й компетентної медичної сестри з вищою освітою. Їх застосування повинно органічно вписуватись у навчальний процес, розвивати творчі здібності студентів, допомагати спільній роботі студентів і викладачів, об'єднувати їх зусилля в досягненні мети – формувати грамотного спеціаліста, здатного працювати в сучасних

умовах. Інноваційні технології дають можливість моделювати ситуації, максимально наближені до умов професійної діяльності, активізувати навчальну діяльність студентів, посилювати їх самостійну роботу (обирати інформацію, що безпосередньо стосується їх професійної діяльності), розвивати критичне мислення.

Список використаної літератури

1. Назарова Т.С. Педагогические технологии: новый этап эволюции / Т.С. Назарова // Педагогика. – 1997. – С. 24.
2. Український педагогічний словник / ред. С. Гончаренко. – К., 1997. – С. 150.
3. Кларин М.В. Педагогическая технология / М.В. Кларин. – М. : Педагогика, 1989. – С. 260.
4. Лихачев Б.Т. Педагогика. Курс лекций : учеб. пособие / Б.Т. Лихачев. – [4-е изд., перераб. и доп.]. – М.: Юрайт, 1999. – С. 132.
5. Сластенин В.А. Введение в педагогическую аксиологию / В.А. Сластенин, Г.И. Чижикова. – М. : Академия, 2003. – С. 87.
6. Педагогічні технології в неперервній професійній освіті / за ред. С.О. Сисоєвої. – К., 2001. – С. 42.
7. Пометун О. Сучасний урок. Інтерактивні технології навчання / О. Пометун. – К: А.С.К., 2003. – С. 6-10.
8. Івахніна Л.Б. Впровадження сучасних педагогічних технологій у навчально-виховний процес / Івахніна Л.Б., Мельник О.М. // Організація навчально-виховного процесу: досвід роботи вищ. навч. закл. І-ІІ рівнів акредитації, 2007. – Випуск 11. – С. 129-130.

Н. Іванець

(Миколаївський національний університет ім. В. О. Сухомлинського)

Технологія ігрового навчання в професійній освіті

У період духовного й національного відродження України, становлення її як незалежної держави все більшої актуальності набуває процес гуманізації суспільства. Глобальні зміни у світі перетворення, що відбуваються в суспільстві в цілому, потребують істотних змін у системі освіти, принципах її організації, формах і методах навчально-виховного процесу, зокрема розробки і впровадження сучасних освітніх технологій навчання та виховання. Сучасна філософська, культурологічна й психолого-педагогічна науки виробили значну кількість теоретико-практичних знань із питань організації навчально-виховного процесу у вищих навчальних закладах.

Розробка та впровадження сучасних освітніх технологій потребує нових підходів до управління, залучення до традиційної системи навчання і виховання принципово нових елементів, оскільки цей процес не зводиться лише до збільшення суми знань та розвитку професійної спрямованості майбутніх фахівців, а передбачає досягнення нової якості організації

навчально-виховного процесу, урахування сучасних підходів до організації суб'єктів діяльності в процесі професійної підготовки.

Серед педагогічних засобів активізації процесу навчання у вузі особливе місце належить навчальній дидактичній грі, що є цілеспрямованою організацією навчально-ігрових взаємодій студентів у процесі моделювання ними цілісної професійної діяльності фахівця [2].

Передовий досвід зарубіжних педагогів, численні дослідження і публікації відомих педагогів (Ю. С. Арутюнов, Н. В. Борисова, А. А. Вербицький, С. А. Табрусевиц, Ю. К. Бабанський, А. А. Балаєв, П. М. Олійник, А. І. Дьомін, П. Г. Лузан) підтверджують, що імперативна педагогіка повинна бути замінена педагогікою співпраці й розвитку, в основі якої лежить розуміння студента як засіб розвитку індивідуальних якостей суб'єкта за допомогою знань, умінь, навичок [6].

Така педагогіка кардинально змінює технологію навчання. Суть її полягає в тому, щоб збудити пізнавальну активність студента, сприяти становленню самостійності в мисленні й діяльності. Для цього студент повинен підходити до навчання як до творчого процесу, самостійно опановувати знаннями. А це, в свою чергу, вимагає такого навчання, коли навчальні заняття супроводжуються, спрямовуються, підтримуються способами, які активізують самостійну пізнавальну діяльність студента [6].

Активні методи навчання (дискусії, дидактичні ігри, моделювання виробничих ситуацій та ін.) в тому випадку, якщо вони відображають суть майбутньої професії, формують професійні якості фахівців, є своєрідним полігоном, на якому студенти можуть відпрацьовувати професійні навички в умовах, наближених до реальних. Глибокий аналіз помилок студентів, що проводиться при підведенні підсумків, знижує вірогідність їх повторення в реальній дійсності. А це сприяє скороченню терміну адаптації молодого фахівця до повноцінного виконання професійної діяльності [2].

Така здатність обумовлює застосування ігрових методів навчання, в процесі якого студент повинен виконати дії, аналогічні тим, які можуть мати місце в його професійній діяльності. Відмінність полягає в тому, що відповіді на запитання, до яких наслідків призведуть зроблені дії, в ігрових ситуаціях дає модель дійсності, а не сама дійсність. Ця особливість і є основною перевагою ігрових методів навчання, оскільки вона дозволяє:

- по-перше, не боятися негативних наслідків для суспільства при неправильних діях студента, а, навпаки, обертати це на користь, оскільки отримується певний досвід;

- по-друге, значно прискорювати час протікання реальних процесів (наприклад, те, що відбувається в житті протягом декількох років, можна стиснути до декількох годин);

- по-третє, багато разів повторювати ті або інші дії для закріплення навиків їх виконання;

по-четверте, оскільки дії виконуються в умовах "модельної реальності", то це дає можливість студентам бути більш розкутими і стимулювати їх на пошук найефективнішого рішення.

Навчальна дидактична гра з позиції ігрової діяльності — це пізнання і реальне освоєння студентами соціальної й наочної діяльності в процесі вирішення ігрової проблеми шляхом ігрової імітації, відтворення в ролях основних видів поведінки за певними, закладеними в умовах гри, правилами, і на моделі професійної діяльності в умовних ситуаціях [2].

Навчальна гра є специфічним засобом управління навчально-пізнавальною діяльністю студента.

Суть дидактичної гри як засобу навчання полягає в здатності служити меті навчання і виховання, а також тому, що вона перетворює вказану мету на реальні результати. Здатність ця полягає в ігровому моделюванні умовних ситуацій основних видів діяльності особистості, спрямованих на відтворення і засвоєння соціального і професійного досвіду, в результаті чого відбувається накопичення, актуалізація і трансформація знань в уміння і навички, накопичення досвіду.

Гра розкриває потенціал студента: кожний учасник може продіагностувати свої власні можливості окремо і в спільній діяльності з іншими учасниками.

Трансформація особових якостей студентів відбувається на всіх рівнях підготовки і проведення гри. Перед студентами ставиться мета вжитися в образ фахівця, роль якого вони виконуватимуть. При підготовці гри викладач, як правило, рекомендує їм спробувати мислити за свого персонажа, продумати підготовчий етап так, як продумав би його фахівець. У той же час студент вчиться долати труднощі вербального (словесного) і невербального (мови жестів) спілкування.

У процесі підготовки і проведення дидактичної гри кожний студент повинен мати нагоду для самоутвердження і саморозвитку. Викладач зобов'язаний допомогти студенту стати в грі тим, ким він може стати, показати йому самому його кращі якості, які можуть розкритися в динаміці спілкування. Успіх в імітованій рольовій діяльності викликає у виконавців віру в свої сили і можливості, бажання знов пережити ігрові ситуації, щоб знайти в собі щось нове, професійно важливе.

Досвід показує, що любов студентів до предмета залежить не стільки від його змісту, скільки від особи викладача. Тому при плануванні ігрових форм навчання необхідно з'ясувати ставлення студентів до викладача, наприклад, шляхом анкетування, яке розцінюється ними як акт довіри, формує їх позитивний настрій, зацікавлене ставлення і відповідальність за ігрову діяльність [5].

При підготовці до ігрової діяльності слід дотримуватися наступних методичних вимог:

1) гра — логічне продовження і завершення конкретної теоретичної теми (розділу) навчальної дисципліни, є практичним доповненням до теми (розділу) або ж завершенням вивчення дисципліни в цілому;

2) максимальна наближеність до реальних виробничих умов;

3) створення атмосфери пошуку і невимушеності;

4) ретельна підготовка навчально-методичної документації;

5) чітко сформульовані задачі, умови і правила гри;

6) виявлення варіантів можливих рішень вказаної проблеми;

7) наявність необхідного устаткування.

Дидактична гра — це аналог професійної культури: чим вона складніша, тим глибший процес становлення професіоналізму учасників гри, тим багатший потенціал професійних можливостей цієї людини. Захоплююча гра навчає принципів раціональної організації праці в професії й дає простір для самовираження, задоволення, стимулює самостійність і активність учасників, викликає потребу в набутті знань і навичок, необхідних у практичній професійній діяльності. Залучення в гру, ігрове освоєння професійної діяльності на її моделі сприяє системному, цілісному усвідомленню професії. Захоплення грою полегшує процес засвоєння знань, робить його менш драматичним. Отримані нові знання і результати викликають емоційний підйом в учасників гри.

Список використаної літератури

1. Алексюк А.М. Педагогіка: [навч. посіб. для студ. університетів] / Алексюк А.М. — К.: Вища шк., 1995. — 296 с.

2. Вербицький А.А. Активне навчання у вищу школу: контекстний підхід: метод. Посібник / Вербицький А.А. — М.: Высш. шк., 1991. — 207 с.

3. Журавська Н.С. Курс лекцій з дисципліни "Теорія і методика професійного навчання (загальна методика)" / Журавська Н.С. — К.: НАУ, 2003. — 90 с.

4. Майборода В.К. Вища педагогічна освіта в Україні: Історія, досвід, уроки (1917-1985) / Майборода В.К.; за ред. В.І.Лугового. — К.: Либідь, 1992. — 196 с.

5. Педагогічна майстерність: підручник / І.А.Зязюн та ін. — К.: Вища шк., 1997.

6. Фіцула М.М. Педагогіка: посібник / Фіцула М.М. — К., 2001. — 515 с.

Н. Ю. Бондарчук, магістрант;

В. П. Тищенко, докт. пед. наук, професор

(Київський педагогічний університет ім. Бориса Грінченка)

Підготовка магістрів початкової освіти до формування екологічної культури учнів

З кожним роком в Україні й в усьому світі все більш гостро постає питання забруднення довкілля, що становить серйозну загрозу не лише для розвитку держави, а і для життя та здоров'я її громадян. Територію України було оголошено зоною екологічного лиха.

Як зазначається в Концепції національної екологічної політики України, антропогенне та техногенне навантаження на навколишнє природне середовище в кілька разів перевищує відповідні показники у розвинутих країнах світу та продовжує зростати. Тривалість життя в Україні становить у середньому близько 66 років (у Швеції – 80, у Польщі – 74 роки). Значною мірою це зумовлено антропогенним навантаженням на навколишнє природне середовище, зокрема його забрудненням підприємствами, головним чином гірничо-видобувної, металургійної, хімічної промисловості, енергетичного сектору. В Україні найвищий у Європі рівень розораності земель, споживання водних ресурсів, вирубування лісів. Близько 15 відсотків території України з населенням понад 10 млн. перебуває у критичному екологічному стані. Щільність викидів забруднюючих речовин в атмосферне повітря останнім часом становить понад 130 кілограмів на кожного мешканця України, що в кілька разів перевищує зазначений показник у розвинутих країнах світу. Значна частина водних об'єктів втратила природну чистоту, порушена їх здатність до самоочищення. У ряді областей обсяг скидання забруднених вод у річки перевищує обсяг природного стоку. Водні об'єкти забруднені сполуками важких металів, азоту, сульфатами, нафтопродуктами і фенолами. Витрати свіжої води на одиницю випущеної продукції в Україні перевищують аналогічні показники у Франції в 2,5 рази, Німеччині та Великобританії – у 4,3 рази [4].

Вище зазначено навіть не повний перелік проблем, пов'язаних з екологією, які існують у нашій державі. Як говориться в Концепції екологічної освіти в Україні, підготовка громадян з високим рівнем екологічних знань, екологічної свідомості й культури на основі нових критеріїв оцінки взаємовідносин людського суспільства й природи (не насильство, а гармонійне співіснування з нею!) повинна стати одним із головних важелів у вирішенні надзвичайно гострих екологічних і соціально-економічних проблем сучасної України [3].

Особливу увагу слід звернути на підготовку до формування екологічної культури учнів саме вчителів початкових класів, оскільки, на відміну від базової і старшої школи, у початкових класах закладається основа, фундамент не лише знань, умінь, навичок, а і світогляду, що значною мірою визначає подальші вчинки людини, її ціннісні орієнтири і стиль поведінки.

Метою нашої статті є розкрити особливості підготовки магістрів початкової освіти до формування екологічної культури учнів.

Теоретичні й методичні засади екологічної освіти розглядали у своїх працях В. Вернадський, Я. Коменський, Платон, Й. Песталоцці, Ж.-Ж. Руссо, Г. Сковорода, В. Сухомлинський, К. Ушинський та інші.

Ряд науковців (П. Бачинський, В. Кушерець, А. Линенко, Н. Лисенко, В. Ломакович, В. Марченко, Т. Мишаткіна, Є. Подольська, С. Совгіра, А. Степанюк, В. Червонецький, Д. Чижевський, М. Чобітько, Л. Шаповал,

М. Швед) звертають увагу на важливі напрями екологічної освіти, які сприяють формуванню екологічного світогляду.

Питання екологічної підготовки студентів вищих навчальних закладів, формування в них екологічної культури розглянуті в працях М. Бойчевої, О. Дорошко, Л. Лук'янової, Г. Пономарьової та інших.

Не зважаючи на значну розробленість питання формування екологічної культури учнів та проблеми підготовки спеціалістів до виховання екологічної культури школярів, існують наступні суперечності:

- між запитом суспільства на високий рівень екологічної культури підростаючого покоління та рівнем готовності вчителя до її формування;
- між наявною можливістю (і необхідністю) здійснювати інтеграцію екологічних відомостей і екологічно орієнтованих виховних впливів у зміст навчальних предметів та вмінням майбутніх учителів здійснювати передбачену навчальними програмами інтеграцію;
- між необхідністю для педагогічних вищих навчальних закладів випускати компетентних (у даному випадку в екологічній підготовці) вчителів і наявним рівнем підготовленості майбутнього вчителя до екологічної освіти і виховання школярів;
- між необхідністю засвоєння майбутніми вчителями екологічної інформації, форм і методів формування екологічної культури молодших школярів і розподілом навчальних годин (зовсім незначна кількість) на вивчення екологічно орієнтованих дисциплін;
- між теоретичною підготовкою майбутніх учителів (засвоєння екологічної та педагогічної інформації) і їх реальними вміннями здійснювати екологічну підготовку молодших школярів (володіння методами тощо).

Ці суперечності істотно визначаються недостатньою розробленістю проблеми підготовки майбутнього вчителя початкових класів до виховання екологічної культури молодших школярів.

У початкових класах протягом чотирьох років майже всі навчальні предмети викладає один педагог, що створює унікальну можливість реалізації системи екологічної освіти і виховання дітей. Учитель має можливість вивчити кожного окремого учня і весь колектив класу, що дає йому змогу підібрати найбільш доцільні методи і форми роботи з формування екологічної культури учнів. Крім цього, вікові особливості молодших школярів такі, що вчитель має у їхніх очах майже незаперечний авторитет, що розширює можливості для формування екологічної свідомості дітей.

Ми погоджуємось із висловлюванням Ю. Сенько: „щоб забезпечити мінімум освіти для учня, необхідний максимум компетентності вчителя, що свідчить про значну роль змісту та структури навчальних планів, програм, творчості викладача у підготовці вчителя” [5, с. 114].

У формуванні екологічної культури учнів початкових класів, у розвитку їх екологічного мислення значна роль належить учителю, і його потрібно

якісно підготувати до виконання цієї ролі. Як справедливо зауважує М. Євтух, праця вчителя за своєю природою завжди звернена у майбутнє: справжній учитель не тільки передає знання, він пропагує передові ідеї, палко вірить у значення і силу свого слова. У жодній іншій професії особистість людини, її характер, переконання, моральність, ставлення до інших людей не мають такого вирішального значення, як у професії педагога [2, с. 4].

Підготовка майбутнього вчителя є цілеспрямованим процесом, отже, він зорієнтований на досягнення мети: формування готовності вчителя до професійної діяльності, одним із аспектів якої є формування екологічної культури учнів. Тому виникає потреба розкрити компоненти готовності людини до здійснення певного виду діяльності, а також критерії готовності вчителя до педагогічної діяльності загалом і до формування екологічної культури школярів зокрема.

Г. Цибулько компонентами і водночас критеріями готовності вчителя до педагогічної діяльності визначає:

- психологічну готовність (розуміння необхідності вирішення проблеми, потреба у самовдосконаленні, установка на активність);
- науково-теоретичну готовність (знання);
- практичну готовність (гностичні, проєктувальні, конструктивні, організаторські, комунікативні уміння);
- психофізіологічну готовність (сформованість особистих якостей педагога, професійно важливих для вирішення завдань).

Про важливість праці педагога та його підготовки до цієї праці можна судити і з висловлювання М. Дробнохода: „спроби розв’язати екологічні проблеми через розроблення та впровадження екологічно чистих та ресурсозберігаючих технологій без сформування належної свідомості кожної людини і суспільства загалом можуть лише загальмувати розвиток негативних процесів. Адже екологічні проблеми мають глибинніший характер і закорінені в тих структурах людського буття, що охоплюють релігійні і світоглядні системи, суспільні норми, міжетичні та міжлюдські відносини, культуру взагалі” [1, с. 43]. З цього висловлювання також можемо зробити висновок, що підготовка майбутнього вчителя до формування екологічної культури учнів не стосується лише якихось формальних зовнішніх впливів, але справжня готовність починається зі свідомості та внутрішньої культури.

Ми погоджуємось із думкою Є. Флешар, яка розуміє готовність майбутнього вчителя до екологічної освіти (а це є один із засобів формування екологічної культури учнів) як особливий психологічний стан, цілісність якого визначається повноцінним розвитком, що взаємодоповнюється і взаємообумовлюється діями інтелектуального, мотиваційного й операційного компонентів у структурі особистості.

Ряд науковців (Н.А. Пустовіт та інші) вважають, що основою екологічної культури є екологічні знання, які за рівнем узагальнення поділяються на локальні, тематичні, предметні та філософські.

Педагогічному вищому навчальному закладу, де проходить підготовка майбутніх учителів, належить вагома роль не лише у закріпленні тих знань, умінь і цінностей, які студенти набули раніше, але і виховання особистості майбутнього педагога, озброєння його такими знаннями й уміннями, які тісно пов'язані з життям, практично спрямовані. Саме під час навчання у вищому навчальному закладі (юнацький вік) відбувається остаточне формування особистості. Від правильної побудови навчального процесу, навчального діалогу між викладачем і студентом залежить, чи „знайде себе” майбутній педагог, чи буде він у майбутньому цілісною особистістю, яка живе у єдності з собою, природою та суспільством, чи ні.

У ході дослідження визначено, що процес екологічної підготовки магістра початкової освіти під час навчання у вищому навчальному закладі не повинен обмежуватись засвоєнням певної суми знань та умінь, він має бути звернений до формування екологічної культури майбутнього педагога, адже лише вчитель, який сам володіє екологічною культурою, здатний сформувати її в учнів.

Екологічну культуру вчителя (чи майбутнього вчителя) ми визначаємо як частину внутрішньої культури особистості, яка виявляється у єдності почуття, думки та діла, тобто єдності емоційно-позитивного ставлення до природи, особистісно значущих знань про неї та діяльнісного підходу до взаємодії з природою. Отже, ключовою ознакою екологічної культури виступає триєдність почуття, думки і справи.

Ми переконались, що, в переважній більшості випадків, процес підготовки майбутніх учителів не спрямований на формування екологічної культури, так як не сприяє формуванню єдності між думкою, почуттям і ділом. Ця проблема потребує вирішення, і одним із шляхів її вирішення є побудова навчального процесу шляхом інтеграції навчальних дисциплін за принципом потрібності інформаційних аналогів: вербальних, сенсорних і структурних.

Екологічну культуру молодшого школяра ми визначаємо як здатність до уособлення з явищами і формами природи, яка виявляється у єдності почуття, думки і діла та емоційно-позитивному ставленні до природи.

Магістрант початкової освіти повинен мати і міцну теоретичну підготовку, вміти науково і на належному рівні наводити аргументи щодо питань екології.

Отже, підготовка магістрів початкової освіти оптимізує процес підготовки учнів, що сприятиме підвищенню рівня їх екологічної культури. Магістрант, випускник педагогічного вищого навчального закладу повинен мати сформовану екологічну свідомість, необхідні знання, уміння та навички,

а також досвід формування екологічної культури учнів початкових класів. Ці всі складові повинні бути опановані ним під час навчання (теоретичного і практичного) у вищому навчальному закладі. Але однією з найважливіших складових готовності педагога до вирішення вищезазначених завдань є високий рівень його екологічної культури, адже він не зможе формувати екологічну культуру дітей, якщо сам матиме низький рівень екологічної культури. Тому особливої важливості в наш час набуває перегляд змісту, форм і методів професійно-педагогічної екологічної підготовки магістрів початкової освіти.

Список використаної літератури

1. Дробноход М. І. Філософія екологічної освіти : концептуальні основи / М. І. Дробноход // Педагогіка і психологія. – 1996. – №3. – С. 43-49.
2. Євтух М.Б. Поліпшення підготовки вчительських кадрів в умовах перебудови школи / М.Б. Євтух // Психолого-педагогическая подготовка учителя иностранного языка в условиях перестройки школы : сб. науч. трудов / [под общей редакцией Н.Б.Євтуха]. – К. : КГПИИЯ, 1990. – С.3–9.
3. Концепція екологічної освіти в Україні [Електронний ресурс]. – [Цит. 28.11.2010]. – Доступний з: <<http://www.osvita.irpin.com/viddil/v5/d33.htm> 28.11.2010>
4. Концепція національної екологічної політики України на період до 2020 року [Електронний ресурс]. – [Цит. 28.11.2010]. – Доступний з: <<http://zakon.rada.gov.ua/cgi-bin/laws/main.cgi?nreg=880-2007-%F0>>
5. Старовойт С. М. Професійна підготовка фахівців з охорони та захисту навколишнього середовища у вищих навчальних закладах Великої Британії : дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / Старовойт Світлана Миколаївна. – Київ, 2005. – 327 с.

*Л.В. Горбань, аспірант кафедри соціальної роботи
(Національний педагогічний університет ім. М.П. Драгоманова)*

Методика підготовки соціальних працівників до профорієнтаційної роботи з молоддю

На сучасному етапі розвитку професійної освіти, відколи з'явилася і розвивається нова галузь освітньої практики – підготовка фахівців соціальної роботи, починає складатися більш комплексне і диференційоване розуміння професійної діяльності соціального працівника.

Оскільки теорія і практика соціальної роботи як професійної діяльності в Україні перебуває на етапі становлення, вивчення цього феномена супроводжується різновекторними дослідженнями на основі аналізу фундаментальних теоретичних і методологічних аспектів його проблемного поля і визначається як соціально-педагогічна проблема сучасності.

Аналіз наукових літературних джерел з питань підготовки майбутніх соціальних працівників дає змогу визначити основні напрямки дослідження професіогенезу фахівців цього профілю і передбачає комплексне поєднання

розуміння й методологічного обґрунтування філософських основ теорії соціальної роботи, творчого пошуку найбільш ефективних технологій її виконання, розгляду соціальної роботи як професійної діяльності тощо.

Зазначимо, що у психолого-педагогічній літературі зустрічаються поняття “підготовка” та “готовність”. Слід зауважити на потребі у їхньому розмежуванні. Зокрема, Н.Шмельова стверджує, що "готовність" можна розглядати як цілісне утворення, "ядром якого виступає морально-психологічна, змістово-інформаційна і операційно-діяльнісна готовність, будучи одночасно одним із показників у професійно-особистісному розвитку студента і спеціаліста" [1, с.86]. В енциклопедії професійної освіти “професійна підготовка” визначається як сукупність спеціальних знань, умінь і навичок, якостей, трудового досвіду і норм поведінки, які забезпечують можливість успішної праці за обраною професією. На перший погляд здається, що між зазначеними поняттями різниці немає. Однак ми звертаємо увагу на те, що у нашому дослідженні ми розглядаємо поняття “підготовка” як процес, а “готовність” – як завершену дію, результат.

Сьогоднішня ситуація на ринку праці вимагає активізації процесів підтримки ініціатив молоді щодо професійної підготовки та працевлаштування, заохочення її до активного пошуку роботи й отримання спеціальності або професії, що користується попитом на ринку праці. Для цього дуже важливою є повна та кваліфіковано надана інформація щодо перспектив професійного зростання молоді.

Варто створювати такі умови, завдяки яким молодь була б зацікавлена в регламентованих видах діяльності, сприяти відродженню ціннісних орієнтацій до праці, які є основними засобами досягнення різноманітних цілей і, отже, виконують функцію регулятора соціальної поведінки особи.

Підготовка майбутніх соціальних працівників у ВНЗ України здійснюється на основі Державного галузевого стандарту спеціальності „Соціальна робота” [2]. Як соціально-педагогічну, проблему підготовки майбутніх соціальних працівників до роботи з безробітною молоддю може характеризувати той факт, що вища освіта студентів цього фаху розглядається науковцями шляхом: аналізу особливостей професійного навчання в Україні, визначення перспектив та формування системи підготовки та підвищення кваліфікації, вирішення дилеми – це навчання фахівців широкого профілю чи вузької спеціалізації; діагностики професійних здібностей, системи фахового відбору, визначення професійних ролей і функцій майбутнього соціального працівника; формування професіоналізму й духовно-морального портрету особистості майбутнього фахівця соціальної сфери; дослідження психологічних проблем, ролі психологічних знань в структурі професійної підготовки соціальних працівників і психології соціальної роботи; формування професійної моделі

соціального працівника та аналізу її окремих компонентів (професійної комунікативної компетентності, гуманності, толерантності тощо).

Тому підготовка студентів цього профілю у ВНЗ вимагає спеціальних систем організації навчання, що набули якісного розмаїття за кордоном і в Україні серед провідних наук і на кафедрах соціальної роботи багатьох інших вузів.

Методика підготовки студентів до здійснення кваліфікованої профорієнтаційної роботи з молоддю передбачає сформованість у студентів таких **знань**:

- психофізіологічні та вікові особливості молоді;
- причини та наслідки безробіття молоді;
- потреби молоді на шляху до самореалізації;
- нормативно-правове регулювання молодіжного сегменту ринку праці;
- останні дані Державного комітету статистики стосовно безробіття серед різних категорій молоді
- особливості профорієнтаційної роботи з безробітною молоддю в центрах зайнятості, загальноосвітніх закладах, міжшкільних навчально-виробничих комбінатах, центрах професійної орієнтації молоді, спеціалізованих молодіжних структурах тощо;

сформованості **умінь**:

- організовувати й проводити індивідуальну та групову профорієнтаційну роботу з молоддю;
- використовувати метод коучингу в профорієнтаційній роботі;
- розробляти та впроваджувати спеціальні соціальні програми, реалізація яких сприяє не лише професійному самовизначенню, але й працевлаштуванню та зайнятості молоді;
- організовувати дозвілєву діяльність молоді, волонтерські та громадські об'єднання;
- впроваджувати нові технології роботи.

Підготовка майбутніх соціальних працівників до профорієнтаційної роботи з безробітною молоддю є розгорнутим у часі педагогічним процесом, що включає всі елементи взаємодії викладача і студента як рівноправних учасників педагогічного процесу, які зорієнтовані на формування готовності до профорієнтаційної роботи студента. Такий процес можливий за умови дотримання педагогічних принципів, педагогічних умов, за яких має розгортатися процес формування готовності до профорієнтаційної роботи, а також за урахування особливостей організації навчального процесу у вищій школі.

Для досягнення мети методики підготовки студентів до профорієнтаційної роботи з молоддю необхідним є реалізація трьох завдань:
1) розвиток структурних компонентів професійної компетентності: засвоєння

і передача системи методологічних, теоретичних, методичних знань; формування комплексу умінь з основ профорієнтаційної роботи; 2) формування у студентів мотивації проведення профорієнтаційної роботи, що є показником їх творчої самореалізації; 3) розвиток соціально-професійної установки, вироблення індивідуального стилю в майбутній професійній діяльності.

Отже, процес формування готовності майбутніх соціальних працівників до профорієнтаційної роботи з безробітною молоддю передбачає не лише діяльність педагога і студента, які є учасниками процесу навчання, а й самостійну діяльність майбутніх фахівців з профорієнтаційної роботи, що передбачає саморозвиток, засвоєння студентами досвіду шляхом аналізу, осмислення і перетворення сфери профорієнтаційної діяльності.

Так, скажімо, В.Сластьонін вважає, що в основу професійної підготовки майбутніх фахівців має бути покладений як системний підхід, так і особистісно-діяльнісний та індивідуально-творчий [3].

Беручи до уваги досвід підготовки фахівців соціальної сфери, методологічною основою процесу формування готовності майбутніх соціальних працівників до профорієнтаційної роботи ми вважаємо:

1) розгортання процесу формування готовності спеціаліста до профорієнтаційної роботи не лише за етапами і змінами рівнів готовності, а й за послідовністю розв'язання завдань з метою введення студента в умови, за яких відбувається профорієнтаційна робота з безробітною молоддю, забезпеченням реалізації програм практичного навчання щодо різних аспектів профорієнтаційної роботи. Завдяки цьому випускник ВНЗ оволодіває як теоретичними знаннями, так і практичними вміннями і навичками з основ профорієнтаційної роботи з молоддю;

2) формування готовності до профорієнтаційної роботи є складною багатогранною діяльністю, за адекватну організацію якої несе відповідальність адміністрація ВНЗ, за ефективне оволодіння студентами знаннями і навичками профорієнтаційної роботи – кафедри, викладачі, а за якість їх засвоєння і практичне використання досвіду профорієнтаційної роботи – студенти;

3) формування готовності майбутніх соціальних працівників до профорієнтаційної роботи з безробітною молоддю, як і будь-яка складна, розгорнута в часі діяльність, має кілька етапів: перший – ознайомлювальний, коли майбутній спеціаліст знайомиться з соціальною обумовленістю, функціями, місцем і етикою діяльності соціального працівника; другий – це оволодіння теоретичними знаннями, необхідними для фахівця з профорієнтаційної роботи: соціологічними, психологічними, педагогічними, соціокультурними; третій етап – це оволодіння практичними навичками, необхідними для соціального працівника у процесі проведення профорієнтаційної роботи, зокрема, навичками спілкування, організації

соціальної взаємодії й самодопомоги, впливу на клієнта з метою реабілітації чи здійснення корекції його поведінки тощо;

4) включення студентів у соціально-професійну діяльність, у якій розгортається безпосередня профорієнтаційна робота з безробітною молоддю (центри зайнятості, загальноосвітні заклади, міжшкільні навчально-виробничі комбінати, спеціалізовані молодіжні структури тощо). При цьому центральною ідеєю процесу формування готовності студентів до профорієнтаційної роботи є орієнтація на комплексний розвиток їх як суб'єктів навчально-професійної діяльності й соціально-професійної комунікативної діяльності протягом усього періоду навчання у ВНЗ.

Отже, формування готовності до профорієнтаційної роботи з безробітною молоддю проявляється у найбільш значущих компонентах професійної готовності: компетентнісному підході, особистісній спрямованості й діяльнісно-поведінковому аспекті даного процесу.

Список використаної літератури

1. Шмелева Н.В. Профессиональное развитие личности социального работника в системе подготовки и переподготовки кадров / Шмелева Н.В. – Ульяновск: УГУ, 1994. – 91 с.
2. Державний галузевий стандарт спеціальності „Соціальна робота” / МОН України від 10.10.2005 р.; кер. колект. проф. В.П.Бех, А.Й.Капська.
3. Слостенин В.А. Социальный работник: личность и профессия / Слостенин В.А. // Социальная работа. – 1992. – Вып. №6. – С.239.

***Л. В. Сірик**, магістрант ННІ педагогіки;
С. С. Вітвицька, докт. пед. наук, професор
(Житомирський державний університет імені Івана Франка)*

Підготовка майбутніх учителів до впровадження інтерактивних технологій у початковій школі

У Національній доктрині розвитку освіти України у ХХІ столітті наголошується, що підготовка педагогічних працівників є центральним завданням модернізації освіти держави, провідним принципом державноосвітньої політики. На думку вчених, ефективне гуманістично спрямоване навчання й виховання може забезпечити лише вчитель-майстер, який опанував не тільки теоретичні знання, а й володіє професійно-особистісними дидактичними, організаторськими, комунікативними вміннями, має високий рівень педагогічної уяви, емпатії, рефлексії, творчості [4].

В освітніх документах увага акцентується на впровадженні в діяльність навчальних закладів усіх рівнів інноваційних освітніх технологій, спрямованих на вдосконалення навчального процесу, розвиток мотивації

студентів і учнів до навчання, підвищення їхньої пізнавальної активності та самостійності [1].

Як свідчить аналіз сучасних досліджень з проблеми професійної підготовки майбутніх учителів, найбільш повно вищезазначені завдання реалізуються за умов використання інтерактивних технологій [5].

Мета цієї статті, що є складовою нашого дослідження, полягає у розкритті специфіки інтерактивного навчання у вищій школі, а також у висвітленні особливостей підготовки майбутніх учителів до впровадження інтерактивних технологій у сучасній початковій школі.

Інтерактивне навчання як специфічну освітню технологію в загальнодидактичному аспекті ґрунтовно досліджують учені Л. Коваль, Н. Коломієць, О. Пошетун іт.

Використання інтерактивних технологій у системі підготовки майбутніх педагогів у ВНЗ є предметом уваги вітчизняних і зарубіжних філософів, педагогів, психологів (В. Андрущенко, О. Антонової, О. Дубасенюк, С. Вітвицької, С. Гончаренка, І. Зязюна, М. Лещенко, Н. Ничкало, О. Семенов, С. Сисоєвої, Л. Хомич, С. Мурґатройд, Х. Реттер, К. Фопель, О.Єльникової, Г.Коберник, В.Мартинюк, Н.Павленко, О.Павлик та іт.).

Учені (Н. Бібік, В. Бондар, С. Бондар, Л. Ващенко, І. Гавриш, В. Євдокимов, В.Землянська, О.Савченко, І. Хижняк, О. Чиж, І. Шапошнікова, К. Юр'єва та іт.) зосереджують увагу на широкому спектрі навчально-розвивальних, виховних завдань, які доведеться розв'язувати майбутньому вчителю у загальноосвітній школі. Зокрема, впровадження інтерактивного навчання в початковій школі (Н.Коломієць, О.Саган, Н.Павленко та іт.) досліджується ученими в таких аспектах: цілеспрямованому забезпеченні емоційних контактів і позитивних комунікативних переживань молодших школярів у процесі взаємодії з метою створення позитивного навчального середовища в початковій школі; гармонійному поєднанні пізнавальної та фізичної активності дітей; мотивації й активізації рефлексії учнів у навчально-виховному процесі; системному навчанні молодших школярів різних форм і методів навчальної взаємодії; створенні казкової навчально-пізнавальної реальності; формуванні навичок соціальної взаємодії учнів; стимулюванні батьків до інтерактивного спілкування (тренінги для батьків, організація інтерактивного спілкування через творчі завдання для спільної роботи дітей і батьків).

Аналіз низки психолого-педагогічних досліджень засвідчує, що зусилля вітчизняних науковців спрямовуються переважно на визначення сутності інтерактиву, взаємозалежності рефлексії та інтеракції (Е.Дубовська, О.Єльникова, М.Кларін, Н.Поливанова, В.Рубцов, Є.Семьонов, М.Семенова, І.Улановська, О.Яркіна та іт.); психологічних засад підготовки майбутніх учителів до використання інтерактивних педагогічних технологій (Г. Андрєєва, В. Семиченко, Л. Велитченко, І. Семьонова, С. Степанова та іт.).

На думку науковців, результатом процесу підготовки вчителів має бути сформованість у них професійних компетентностей, які дозволять здійснювати ефективну педагогічну діяльність. Поряд із зазначеними думками, залишається відкритим питання визначення самого поняття „підготовка”. У науково-педагогічному обігу синонімічно вживаються терміни „підготовка”, „готовність”, а також існують певні розбіжності щодо їх тлумачення.

У контексті нашого дослідження центральним поняттям є підготовка до впровадження інтерактивних технологій у початковій школі.

Аналіз наукових досліджень досвіду роботи ВНЗ дає можливість нам стверджувати, що підготовку майбутніх учителів до впровадження інтерактивних технологій у початковій школі слід розуміти як комплекс педагогічних заходів, спрямованих на:

- засвоєння теоретичних основ зазначеної технології;
- формування спеціальних професійних умінь, необхідних для впровадження інтерактивних технологій в освітній процес;
- стимулювання та мотивацію навчальної активності студентів, спрямованих на розвиток позитивної рефлексії щодо використання інтерактивних технологій.

Такий підхід зумовлює багатокомпонентність структури підготовки майбутніх фахівців до зазначеної діяльності. Підготовка вчителя молодших класів повинна становити собою впорядковану, цілісну, динамічну систему, яка функціонує згідно з метою, завданнями та принципами діяльності вищої педагогічної школи. Вона спрямовується на формування мотиваційно-ціннісних орієнтацій молодших учителів, системи їхніх знань, умінь та навичок, передбачає розвиток творчого підходу до організації навчальної діяльності молодших школярів і має підпорядковуватись меті формування в майбутніх педагогів готовності до здійснення такої діяльності.

Аналізуючи досвід підготовки майбутніх учителів початкових класів із використання інтерактивних технологій, слід зазначити що ця проблема недостатньо досліджена в таких аспектах. По-перше, відсутність узгодженості у змісті курсів, які викладаються у ВНЗ (вони відокремлені). По-друге, відсутність чіткого розуміння сутності інтерактивної діяльності в системі навчання молодших школярів. По-третє, відсутня також система в умотивовуванні студентів – майбутніх учителів інтерактивної діяльності.

Існують проблеми щодо методичного забезпечення процесу впровадження інтерактивних технологій у початковій школі. Це ускладнює належний рівень запровадження інтерактивних методів у практику початкової школи, призводячи іноді до перенасичення ними навчального процесу, або, навпаки, залишаючи їх поза увагою вчителя.

Спираючись на позицію вчених О.Пометун та Л.Пироженко, які застерігають від надмірного захоплення „іграми заради самих ігор” і

пропонують учителям на одному занятті з молодшими школярами використовувати одну (максимум дві) інтерактивну вправу, ми у своєму досвіді під час проходження практики використовували інтерактивні технології у навчальному процесі як підвищення його ефективності [5].

Інтерактивні методи дозволяють створити ситуації, які допомагають учителю активно оволодівати методичною майстерністю, мистецтвом швидко та ефективно вирішувати навчальні завдання, удосконалювати комунікативні вміння, розвивають самостійність мислення.

Формуванню готовності майбутніх учителів до впровадження інтерактивних освітніх технологій у навчальний процес початкової школи сприяє застосування комп'ютерної техніки, підсилює інтенсивність спілкування та взаємодії всіх учасників навчально-виховного процесу.

Отже, готовність майбутніх учителів початкових класів до впровадження інтерактивних технологій включає знання методологічних, психолого-педагогічних основ інтерактивних технологій навчання, сучасних підходів до моделювання навчально-виховного процесу в початковій школі з використанням зазначених технологій, уміння організовувати парну, групову, колективну взаємодію, створювати комфортні умови для навчання молодших школярів, за яких кожен учень відчуватиме свою успішність, інтелектуальну спроможність.

Список використаної літератури

1. Державна національна програма „Освіта” (Україна ХХІ ст.) // Освіта. – 1993. – № 44-46.
2. Єльнікова О. Інтерактивні методи навчання, їх місце у класифікації педагогічних інновацій / О.Єльнікова // Імідж сучасного педагога. – 2001. – № 3-4 (14-15). – С. 71-74.
3. Закон України „Про освіту” // Відомості Верховної Ради України. – 1991. – № 34. – С. 451
4. Павленко Н.О. Інтерактивні педагогічні технології у професійній діяльності вчителя початкових класів: метод. рекомен. для студ. спец. 7.010102 – "Початкове навчання" / Н. Павленко. – Полтава, 2007. – 35 с.
5. Пометун О. Сучасний урок. Інтерактивні технології навчання: Науково-методичний посібник / О.Пометун, Л.Пироженко. – К., 2004. – 192 с.

***О.Й. Поплавська, магістрант ННІ педагогіки;
С.С. Вітвицька, докт. пед. наук, професор
(Житомирський державний університет імені Івана Франка)***

Підготовка майбутнього вчителя початкової школи до естетичного виховання учнів

Сучасний етап розвитку суспільства зумовлює зростаючу потребу в формуванні творчої особистості вчителя. Реалізація цього завдання

покладена на систему освіти, яка сьогодні потребує принципово нових підходів до професійної підготовки вчителя третього тисячоліття, фахівця нової генерації. Національна доктрина розвитку освіти (2002 р.), закони України “Про освіту” (1999 р.), “Про вищу освіту” (2002 р.), Державна програма “Вчитель” (2002 р.) наголошують на необхідності забезпечення суттєвого зростання предметної, методичної та наукової компетентності випускників, підготовки вчителя як високопрофесійного фахівця, спроможного до ефективної професійної діяльності. Цілком очевидно, що особливої актуальності набуває проблема якості професійної підготовки вчительських кадрів для початкової школи, а також їх готовності до естетичного виховання. Необхідною характеристикою їх має стати готовність до творчої діяльності, до естетичного виховання учнів (К.Ушинський, В.Сухомлинський, І.Зязюн, О.Савченко та ін.).

Проблема готовності майбутнього вчителя достатньо широко досліджувалася вітчизняними психологами і педагогами (О.Абдулліна, А.Богущ, Н.Кічук, С.Максименко, В.Сластьонін та ін.), як свідчать наукові джерела, вона розглядалася в контексті окремих аспектів педагогічної діяльності.

Важливість естетико-педагогічної підготовки майбутнього вчителя початкових класів неодноразово наголошувалась науковцями. У контексті нашого дослідження особливого значення набувають філософсько-методологічні засади підготовки вчителя до освітньо-виховної діяльності (В. Андрущенко, С. Гончаренко, О. Гукаленко, І. Зязюн, В. Краєвський, В. Лугай, Н. Ничкало, І. Підласий, С. Сисоєва, О. Сухомлинська та ін.); основні положення психології про особливості праці вчителя (Г. Балл, І. Бех, В. Лазарєв, О. Леонтьєв, В. Рибалка, В. Семиченко та ін.); особливості професійної підготовки вчителя у вищому навчальному закладі (О. Абдулліна, Р. Гуревич, Н. Мойсеюк, О. Пехота, М. Сметанський, Г. Філонов, О. Шестопалюк, В. Шахов, Н. Щуркова та ін.); теоретичні й методичні основи підготовки педагогів школи І ступеня (Н. Бібік, В. Бондар, П. Гусак, О. Кучерявий, С. Литвиненко, Д. Пашенко, Л. Хомич, Л. Хоружа, І. Шапошнікова та ін.); формування готовності студентів до естетичної діяльності (Б. Брилін, Г. Локарева, С. Мельничук, Н. Миропольська, В. Орлов, О. Отич, О. Рудницька, Г. Тарасенко, Г. Шевченко, О. Щолокова та ін.).

Досвід естетико-педагогічної підготовки вчителя висвітлено в працях (К. Д. Ушинського, А.С. Макаренка, Н. Абашкіної, А. Джуринського, Н. Кічук, Н. Лавриченко, М. Лещенко, Л. Пуховської, Т. Кошманової та ін.).

Метою цієї статті, що є складовою нашого дослідження, є підготовка майбутнього вчителя початкової школи до естетичного виховання учнів.

Ідеї естетичного виховання зародилися в глибокій старовині. Уявлення про сутність естетичного виховання, його завдання, цілі змінювалися, починаючи з часів Платона й Аристотеля аж до наших днів. Ці зміни в

поглядах були обумовлені розвитком естетики як науки і розумінням сутності її предмету. Термін „естета” походить від грецького „aisteticos” (сприйнятий відчуттям). Філософи-матеріалісти (Д.Дідро і М.Г. Чернишевський) вважали, що об'єктом естетики як науки є прекрасне. Ця категорія і лягла в основу системи естетичного виховання.

У наш час проблема естетичного виховання, розвитку особистості, формування її естетичної культури є одним із найважливіших завдань, що стоять перед школою. Вказана проблема розроблена достатньо повно в працях вітчизняних і зарубіжних педагогів і психологів. Серед них Д.Н. Джола, Д.Б. Кабальовський, Н.І. Киященко, Б. Т. Ліхачов, А. С. Макаренко, Б. М. Неменський, А. Б. Щербо, В. О. Сухомлинський, М.Д. Таборідзе, В.Н. Шацька та інші.

У дослідженнях педагогів існує помилкова думка про тотожність естетичного і художнього виховання. Проте ці поняття необхідно чітко розмежовувати. Так, наприклад, В.Н. Шацька ставить перед естетичним вихованням наступну мету: „Естетичне виховання служить формуванню... здібності активного естетичного ставлення учнів до витворів мистецтва, а також стимулює посильну участь у створенні прекрасного в мистецтві, праці, в творчості та законах краси”. З визначення видно, що автор важливе місце в естетичному вихованні відводить мистецтву. Мистецтво – це частина естетичної культури, як художнє виховання частина естетичного, частина важлива, вагома, але вона охоплює тільки одну сферу людської діяльності. „Художнє виховання є процес цілеспрямованої дії засобами мистецтва на особистість, завдяки якому у вихованців формуються художні відчуття і смак, любов до мистецтва, вміння розуміти його, насолоджуватися ним і здатність, у міру можливостей, творити мистецтво”. Естетичне ж виховання набагато ширше, воно зачіпає як художню творчість, так і естетику побуту, поведінки, праці, відносин. Естетичне виховання формує людину всіма естетично значущими предметами і явищами, у тому числі й мистецтвом як його наймогутнішим засобом. Естетичне виховання, використовуючи для своїх цілей художнє виховання, розвиває людину в основному не для мистецтва, а для його активної естетичної життєдіяльності.

Крім формування естетичного ставлення дітей до дійсності й мистецтва, естетичне виховання паралельно робить внесок і в їх усебічний розвиток. Естетичне виховання сприяє формуванню моральності людини, розширює його пізнання про світ, суспільство і природу. Різноманітні творчі заняття дітей сприяють розвитку їх мислення і уяви, волі, наполегливості, організованості, дисциплінованості.

Таким чином, естетичне виховання – важлива частина становлення особистості, розвитку дитини. Розуміння прекрасного, насолода мистецтвом (як предметами, так і процесом творіння) – без цього неможливо уявити собі

всебічно розвинену особистість, виховання якої – мета педагогічного процесу.

На всіх етапах свого розвитку дитина досягає навколишній світ і з погляду його краси, естетики. Дуже багато що залежить від того, наскільки на цьому шляху нададуть їй підтримку дорослі.

Список використаної літератури

1. Авраменко К.Б. Методична підготовка вчителів початкових класів у педагогічних навчальних закладах України (1956-1996 рр.) : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 “Теорія і методика професійної освіти” / К. Б. Авраменко. – К., 2002. – 20 с.
2. Артеменко Н.М. Природа и эстетическое воспитание школьников: из опыта работы сельских школ / Артеменко Н.М. – М., 1978.
3. Лихачев Д.Б. Теория эстетического воспитания школьников / Лихачев Д.Б. – М., 1989.
4. Гавриловец К.В. Этико-эстетическое воспитание школьников / Гавриловец К.В. – М., 1996.
5. Естетичне виховання школярів. Питання теорії і методики / М.Д. Таборідзе, Д. Д. Бусурамвілі, О.Г. Алавідзе та ін.; під ред. М.Д. Таборідзе. – М.: Педагогіка, 1988.

***Є. І. Жуковський, аспірант кафедри педагогіки
(Житомирський державний університет імені Івана Франка)***

Формування професійного інтересу в майбутніх учителів фізичної культури до організації самостійної фізкультурно-оздоровчої діяльності

Завдання вищих навчальних закладів – здійснювати підготовку конкурентоспроможних фахівців. Це досягається нині шляхом запровадження у навчальний процес сучасних новітніх технологій та засобів навчання, залучення до праці кваліфікованих викладачів.

Під час професійної підготовки майбутніх учителів фізичної культури виникає немало питань, успішне вирішення яких залежить від багатьох педагогічних умов. Однією з таких умов є формування у студентів професійного інтересу до самостійної фізкультурно-оздоровчої діяльності.

Мета статті – розкрити вплив стійкої мотивації, стимулювання особистих мотивів студентів до фізкультурно-оздоровчої діяльності, морально-вольових якостей, активізації уваги на формування у майбутніх учителів фізичної культури професійного інтересу до самостійної фізкультурно-оздоровчої діяльності школярів.

Педагогічні умови – це відображення відношень педагогічного процесу до тих чинників, завдяки яким він виникає та існує, зокрема до передачі підростаючому поколінню соціального досвіду, необхідності підготовки педагогічних кадрів для цієї мети, розвитку наукових інтересів, що впливають на добір технологій навчання і виховання, його організацію [1].

Поняття „умова” у педагогічній літературі зустрічається часто. Воно має багато значень, але у своєму дослідженні ми спиралися на таке: це необхідна обставина, яка робить можливим здійснення, створення, утворення чого-небудь або сприяє чомусь.

Підготовка нових спеціалістів – це значить навчити їх по-новому бачити і вирішувати проблеми, розуміти перспективи, умови і можливості розвитку тієї чи іншої галузі. Це означає, що будь-який спеціаліст сфери фізичної культури повинен уміти швидко й комплексно оцінювати обставини, прораховувати варіанти рішень.

Треба пам'ятати, що „завтра” студент буде вчити інших. Тому педагогічна діяльність є основною умовою розвитку його педагогічних здібностей. Формування педагогічних умінь є важливим джерелом активності студентів у оволодінні учительською професією.

Одним із завдань нашого дослідження є вивчення основних шляхів формування стійкого інтересу в студентів до самостійних фізкультурно-оздоровчих занять. Як стверджує Н. Крутогорська, для здійснення підготовки школярів до самостійної фізкультурно-оздоровчої діяльності майбутній учитель фізичної культури має бути освіченою, всебічно розвинутою людиною, яка веде здоровий спосіб життя, а свої професійні знання, уміння і навички передає дітям на високому рівні [2].

Щоб студент хотів готуватися до професійної діяльності, він повинен визначити основні особисті мотиви, усвідомити необхідність оволодіння професійними знаннями, щоб реалізувати свою програму на практиці, перевірити рівень професійної культури.

Є. А. Захаріна також відмічає, що ефективність оздоровчої роботи зі студентами залежить від педагогічних умов, які сприяють формуванню мотивації у них виконувати фізичні вправи, враховуючи їх інтереси займатися різними видами спорту, спрямовані на підготовку до майбутньої діяльності [3].

Відомо, що будь яка справа вирішується ефективніше, якщо особистість має перед собою якийсь стимул.

Стимул – це те, що викликає зацікавленість у здійсненні чого-небудь; спонукання, причина до здійснення.

О. М. Песіна розробила модель педагогічного стимулювання студентів університету фізичної культури до самостійних занять фізичними вправами, яка включає такі компоненти: 1) мотиваційний (формування мотивації до оздоровчої діяльності); 2) контрольно-діагностичний; 3) технологічний (базова рухова підготовка) [4].

Мотивація і стимулювання особистості під час навчання – це вид навчальної діяльності педагога, який впливає на особистість із метою покращення його навчання. Воно буде успішним, якщо у того, хто навчається, є внутрішні мотиви. У педагогіці виділяють дві групи методів

стимулювання і мотивації діяльності того, хто навчається: методи формування пізнавальних інтересів у студентів і методи формування обов'язку і відповідальності у навчально-пізнавальній діяльності [5].

Щоб активізувати мотивацію студентів займатися оздоровчими вправами, ми вважаємо, що треба виявити стимули їх особистих мотивів. Це можуть бути додаткові бали на заліку, агітація й пропаганда, зручний розклад занять, хороша матеріальна база, зміцнення здоров'я, педагогічна майстерність викладача, відпочинок, розваги.

І вітчизняні, й зарубіжні вчені одностайно підтримують позицію особистісно зорієнтованого навчання у професійній підготовці. Так І. Є. Шаталова, провівши дослідження проблеми стимулювання самостійної роботи студентів у галузі фізичної культури, радить при запровадженні педагогічної технології стимулювання самостійної роботи студентів виявити мотиви, інтереси, потребу, стан знань, умінь, навичок студентів організувати й провести самостійне фізичне самовдосконалення.

Самостійна фізкультурно-спортивна діяльність, на думку автора, повинна бути здебільшого індивідуально-орієнтованою [6].

Відповідно, розуміння мети і основних завдань фізкультурно-оздоровчої діяльності підвищує ефективність навчально-пізнавальної діяльності студентів.

Одним із факторів, який сприяє формуванню у студентів зацікавленого ставлення до самостійної фізкультурно-оздоровчої діяльності, є інтерес.

Будь-який інтерес зв'язаний із мотивом. У людини є кілька мотивів займатися фізичною культурою: це принципова і матеріальна орієнтація, рівень зацікавленості у накопиченні спеціальних знань та умінь. Інтерес також тісно зв'язаний із потребою людини [5].

Як вважає М. Кричфалуший, професійний інтерес визначає спрямованість особистості на все, що пов'язане з професією. Інтерес до фізичної культури і спорту, прагнення до удосконалення у своїй справі, схильність до навчання й фізичного виховання підростаючого покоління складають внутрішні умови формування вчителя фізичного виховання [7, с. 70-71].

Г. З. Лаврін зауважує, що чим менший інтерес, тим більше примусу. Врахування психологічної характеристики студента, його потреб, інтересу, віку, прагнень та вподобання дає можливість педагогу краще підібрати відповідні вправи. А правильно підібрані засоби сприяють покращенню здоров'я студентів, викликають інтерес до фізкультурних занять. Якщо ж вправи підібрані без урахування інтересу молоді, то це може викликати негативні наслідки, тобто зменшення інтересу до самостійних занять фізичними вправами [8, с. 50].

Однак, на нашу думку, одного інтересу мало для реалізації мети. Для цього треба підібрати засоби і методи для її досягнення, а саме: фізичні

вправи, дотримання гігієнічних умов занять, правила використання даних засобів

Всяка справа може бути цікавою, якщо людина розуміє необхідність її. А ще виховання інтересу не повинно виходити тільки із зовнішньої привабливості, а й повинно розвивати морально-вольові якості. Студент одержує знання в університеті у певній системі, і тому він повинен вивчати з інтересом усе, а не тільки те, що цікаво. Для цього йому треба виховати в собі такі морально-вольові якості, як відповідальність, обов'язок, працьовитість, добросовісність, дисциплінованість і т. ін.

За словами Г. В. Рощупкіна, щоб людина була витривалою і могла виконувати будь-яку роботу, вона повинна мобілізувати свою волю й примусити себе довго виконувати певні фізичні вправи. Витривалість (загальна і спеціальна) залежить від м'язової сили, рухливості суглобів, уміння працювати економно, без перевантаження. Тому виробленню цих якостей допоможуть різні види фізичних вправ, а особливо, на думку автора, біг [9, с. 98].

О. В. Петунін зазначає, що воля – це практична сторона свідомості людини. Виховати волю – значить виховати працелюбну людину. Тому студент повинен весь час направляти свою увагу на подолання труднощів у досягненні мети, на те, щоб закінчити розпочату справу. Студенти тільки тоді з інтересом будуть вивчати той чи інший предмет, коли у них сформовані уміння та навички самостійної діяльності. Без цього вони не зможуть глибоко оволодіти предметом.

Навчання – це великий труд, і добросовісне ставлення до нього змушує студента проявляти волю. Чітке визначення мети, змісту, завдань, способів роботи, а також відповідний контроль стимулюють перевагу самостійної діяльності студентів і тим самим сприяють вихованню у них волі. Ми згодні з думкою автора, що студенти на фізкультурно-спортивних заняттях не тільки підвищують рівень своєї спортивної майстерності з обраного виду спорту, набувають теоретичного і практичного досвіду на змаганнях із цього виду спорту, а й виховують вольові якості, намагаються самоствердитися та самореалізуватися [10, с. 68-69].

Активізація уваги студентів – це теж один із шляхів формування у них зацікавленого ставлення до самостійної фізкультурно-оздоровчої діяльності школярів.

Механізм уваги дозволяє людині виділити якусь частину інформації й підсилити ту програму, яка їй потрібна. Наприклад, введений нами спецкурс „Самостійна фізкультурно-оздоровча діяльність школярів” доповнює розділи профільюючого предмета „Теорія і методика фізичного виховання”, які пов'язані з формуванням знань, умінь та навичок проведення фізкультурно-оздоровчої роботи. Вивчаючи даний курс, студенти знайомляться з фізичними вправами та методикою їх проведення, набувають умінь та

навичок здійснювати контроль стану свого здоров'я, а запропоновані нами комплекси гімнастичних вправ, домашні завдання з фізичної культури, вправи фізкультпауз також допоможуть студентам краще засвоїти види самостійної оздоровчої роботи, щоб у майбутній професійній діяльності зуміти організувати самостійну фізкультурно-оздоровчу діяльність школярів.

Підсилення уваги, розуміння мети й основних завдань оздоровчої роботи допомагають залучити більшу кількість учнів до самостійної фізкультурно-оздоровчої діяльності.

Отже, аналіз наукової літератури та наш практичний досвід дають можливість нам стверджувати, що зацікавлене ставлення майбутніх учителів фізичної культури до самостійної фізкультурно-оздоровчої діяльності школярів повинно проходити через увесь навчальний процес студентів шляхом формування у них стійкої мотивації на успішне вирішення поставлених завдань, правильне розуміння мети й основних завдань даної діяльності, активізації уваги до даної проблеми, виховання волі, стимулювання занять фізичними вправами.

Подальші дослідження будуть проведені у напрямку вивчення інших педагогічних умов підготовки майбутніх учителів фізичної культури до організації самостійної фізкультурно-оздоровчої діяльності школярів.

Список використаної літератури

1. Стасенко О. Педагогічні умови підготовки майбутніх учителів фізичної культури до позакласної роботи в основній школі [Електронний ресурс] / Стасенко О. – Режим доступу: http://www.nbuv.gov.ua/portal/soc_gum/Nz/Ped/2009_87/statty/37.pdf.
2. Крутогорська Н. Підготовка майбутнього вчителя фізичної культури до виховної роботи в школі з формування здорового способу життя [електронний ресурс] / Крутогорська Н. – Режим доступу: <http://visnyk.com.ua/stattya/1997-pidgotovka-majbutnogo-vchitelja-fizichnoyi-kulturi-do-vihovnoyi-roboti-v-shkoli-z-formuvannja-zdorovogo-sposobu-zhittja.html>.
3. Захарина Е. А. Мотивация к физкультурно-оздоровительной деятельности студентов [Електронний ресурс] / Захарина Е. А. – Режим доступу: http://www.nbuv.gov.ua/portal/soc_gum/ppmb/texts/2009_10/09zeafas.pdf.
4. Песина О. Н. Педагогическое стимулирование студентов вузов физической культуры к оздоровительной деятельности: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / Песина О. Н. – Челябинск, 2007. – 25 с.
5. Неверкович С. Д. Педагогика физической культуры: учебник / под. ред. С. Д. Неверковича. – М. : Физическая культура, 2006. – 528 с.
6. Шаталова И. Е. Организационно-педагогические условия стимулирования самостоятельной работы студентов в области физической культуры: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Шаталова И. Е. – Ставрополь, 2006. – 24 с.
7. Кричфалуший М. Вчитель фізичної культури: формування особистості / М. В. Кричфалуший. – Луцьк: Волинська обласна друкарня, 2000. – 346 с.
8. Лаврін Г. З. Передумови ефективної організації самостійної роботи з фізичного виховання студентів / Г. З. Лаврін // Теорія і методика фізичного виховання: наук.-метод. журнал. – 2009 – № 3 (53). – С. 50.

9. Рощупкін Г. В. Фізичне виховання школярів старшого віку / Г. В. Рощупкін. – К. : „Здоров’я”, 1976. – 124 с.

10. Петунин О. В. Формирование профессионального мастерства учителя физкультуры : учеб. пособие для студентов пед. ин-тов по спец. №2114 „Физ. воспитание” / Петунин О.В. – М.: Просвещение, 1980. – 112 с.

Н.П.Заблоцька, магістрант ННІ педагогіки;

В.А.Ковальчук, канд. пед. наук, доцент

(Житомирський державний університет імені Івана Франка)

Організаційно – педагогічні умови функціонування малокомплектної школи в умовах нових стандартів початкової освіти

Серед проблем, які розробляються сучасною вищою та середньою освітою, особливе місце займають питання організації навчального процесу в малокомплектних школах.

Сучасний демографічний стан в Україні, зниження кількості учнів у початкових класах вимагають відповідної зміни в структурі шкільної освіти. Збільшується кількість малокомплектних шкіл та класів-комплектів у звичайних школах. Актуальним стає питання розробки методичних засад викладання в малокомплектних школах.

Малокомплектною початковою школою вважається така, в якій навчається невелика кількість учнів, переважно у складі одного або двох класів-комплектів, і відсутні паралельні класи. Структура таких шкіл буває різною і може змінюватися навіть протягом навчального року, залежно від кількості в ній учнів і вчителів та наповнюваності кожного класу. Перед малокомплектною школою стоять важливі завдання – створити такі педагогічні умови, за яких досягаються повноцінні результати навчання і розвитку учнів молодшого шкільного віку, зберігаються позитивні мотиви навчання [1, с. 209].

Організація навчально-виховного процесу в малокомплектній школі постійно розроблялась ученими-методистами, вона висвітлюється в педагогічних виданнях та в окремих посібниках. Автори звертають увагу на важливість правильного комплектування класів, наводять різні варіанти поєднання класів, розробляють організацію самостійної роботи на уроках. Навчальний процес у таких школах має свої особливості, й тому для них розробляються спеціальні методики.

Над специфікою навчання в малокомплектних школах працювали такі видатні методисти і науковці:

➤ В. Шпиця – у своїх роботах розглядає особливості навчання першокласників у комплекті [2];

➤ О.Я. Савченко – деталізує організацію самостійної роботи на уроках природознавства. Вона дає поради як організувати самостійну роботу на

початку уроку, під час вивчення нового матеріалу, під час закріплення, як організувати контроль та самоконтроль [3];

- Г.М.Аквільова – навела у своїх роботах методичні засади проведення уроків з природознавства в малокомплектній школі[4];

- В.П.Горощенко – розробляла екскурсії з природознавства;

- В.М.Пакулова – розробляла методику організації самостійної роботи учнів;

- Н.Присяжнюк – вивчає різні приклади поєднань класів у класі-комплекті. Крім того, вона надає різні поради щодо складання розкладу відповідно до комплектації класів [5];

- В.П.Стрекозін – уперше запропонував ідею проведення скорочених уроків у комплекті, де є першокласники [6].

Новий державний стандарт початкової освіти, розроблений відповідно до мети початкової школи з урахуванням пізнавальних можливостей і потреб учнів початкових класів, визначає зміст початкової загальної освіти, який ґрунтується на загальнолюдських цінностях та принципах науковості, полікультурності, світського характеру освіти, системності, інтегративності, єдності навчання і виховання на засадах гуманізму, демократії, громадянської свідомості, взаємоповаги між націями і народами в інтересах людини, родини, суспільства, держави.

Державний стандарт ґрунтується на засадах особистісно зорієнтованого і компетентнісного підходів, що зумовлює чітке визначення результативної складової засвоєння змісту початкової загальної освіти.

Протягом навчання у початковій школі учні повинні оволодіти ключовими компетентностями, які передбачають їх особистісно-соціальний та інтелектуальний розвиток, формуються на міжпредметній основі та є інтегрованим результатом предметних і міжпредметних компетенцій.

Типові навчальні плани початкової школи складені на виконання Закону України „Про загальну середню освіту” з метою впровадження Державного стандарту початкової загальної освіти.

На основі Типових навчальних планів загальноосвітні навчальні заклади складають на кожен навчальний рік робочий навчальний план з конкретизацією варіативної складової, враховуючи особливості регіону та індивідуальні освітні потреби учнів.

В основу систематизації матеріалів нової редакції Державного стандарту початкової загальної середньої освіти покладено освітні галузі „Мови і літератури”, „Математика”, „Суспільствознавство”, „Мистецтво”, „Природознавство”, „Технології”, „Основи здоров’я і фізична культура” [7].

Упровадження нових стандартів початкової освіти у малокомплектній школі має ряд труднощів, що пов’язані із специфікою навчально-виховного процесу в класі – комплекті.

Малокомплектна школа має свої специфічні труднощі, які обумовлені невеликою кількістю учнів і соціальним середовищем. Це здійснює далеко не завжди позитивний вплив на процес розвитку сільської дитини. Визначимо труднощі, зумовлені такими факторами:

- низька інформаційна насиченість шкіл на селі;
- відсутність спеціальної літератури;
- недостатній рівень знань і загальний розвиток сільських дітей;
- низький освітній і культурний рівень сільської сім'ї;
- віддаленість малокомплектних початкових шкіл від методичних центрів [8].

Важливо також враховувати особливості уроку в малокомплектній школі. Серед них виділимо основні: діти в класі різного віку; предметів на одному уроці може бути декілька, тому вчителю потрібно вміти організовувати самостійну роботу учнів по кожному з них, особливо з предметів, які вимагають специфічних розумових ресурсів дитини, наприклад, з математики; вчитель налаштовується на роботу то з одним, то з іншим класом, не упускаючи з виду головну мету роботи в кожному класі.

Ці особливості обумовлюють складність уроку в малокомплектній школі. Дітям необхідно оволодіти такими **вміннями**:

- ❖ зосереджуватися на виконанні завдання;
- ❖ не слухати пояснень учителя для іншого класу;
- ❖ не звертати увагу на наочний матеріал, призначений не для свого класу;
- ❖ не слухати відповіді учнів іншого класу;
- ❖ швидко налаштуватися, коли вчитель звертається до них, і т.д.

Структура уроків у початковій малокомплектній школі не відзначається різноманітністю. Будуються вони в основному за схемою комбінованого уроку.

Форми організації різні. Основних форм засвоєння нових знань, умінь і навичок у малокомплектній початковій школі дві: робота під керівництвом учителя; самостійна робота [9].

У малокомплектній школі виникають певні труднощі щодо реалізації нових державних стандартів початкової освіти, а саме:

- ✓ неготовність учителів початкових класів до введення нових державних стандартів, що полягає у змінах змісту освітніх галузей. Наприклад, за державним стандартом 2002 року предмети образотворче мистецтво і музика вивчалися як окремі освітні галузі, а за новим стандартом початкової освіти ці предмети об'єднані в одну освітню галузь – „Мистецтво”. Це викликає труднощі, оскільки на одному уроці потрібно з дітьми і поспівати, і помалювати;

- ✓ важкість засвоєння іноземної мови. Оскільки іноземна мова вводить з першого класу, а діти шестирічного віку мають адаптуватися до

шкільного колективу, то в них виникають певні труднощі із засвоєнням іноземної мови;

- ✓ низька забезпеченість шкіл підручниками для 1 класу і дидактичним матеріалом. Оскільки малокомплектні школи знаходяться в сільській місцевості, то не всі діти отримують повний комплект підручників;

- ✓ низька забезпечуваність малокомплектних шкіл технічними засобами навчання, зокрема комп'ютерами та мультимедійними проекторами, що спричиняє труднощі вивчення інформатики, яка за новими стандартами вводиться з другого класу;

- ✓ неспроможність батьків допомогти дітям у навчанні, зокрема у виконанні домашніх робіт. Це пов'язано з різним рівнем освіти у батьків, які живуть у сільській місцевості. Наприклад, деякі батьки вивчали німецьку мову, а діти в школі вчать англійську. Тому батькам важко допомогти дитині у виконанні домашнього завдання, а репетиторів у селі немає.

Відповідно до труднощів, з якими стикаються вчителі й діти в малокомплектних школах, можна визначити рекомендації з удосконалення функціонування малокомплектних шкіл із упровадженням нових стандартів початкової освіти:

- правильна організація роботи – вдосконалення структури уроку та розкладу уроків;

- старання підготовка вчителя до уроку, що забезпечить вищу ефективність засвоєння знань, умінь і навичок учнями;

- підвищення професійних знань учителя – самоосвіта, самопізнання;

- співпраця вчителів з педагогами інших шкіл для обміну досвідом роботи, методичними рекомендаціями;

- тісна співпраця класоводів з психологами та соціальними педагогами для забезпечення кращої адаптації першокласників до навчання в школі, подолання труднощів у навчанні дітей з неблагополучних та малозабезпечених дітей;

- проведення занять з батьками для роз'яснення змісту навчальних предметів та консультації щодо виконання домашніх робіт;

- проведення додаткових занять зі слабшими учнями.

Навчально-виховний процес загальноосвітніх навчальних закладів, згідно Державного стандарту базової й повної середньої освіти, створює передумови для всебічного розвитку особистості учня і визначається на засадах загальнолюдських та національних цінностей, науковості й систематичності знань, їх значущості для соціального становлення людини, гуманізації і демократизації шкільної освіти, взаємоповаги між націями і народами, світського характеру школи [10]. Проте навчально-виховний процес сільських шкіл має свої особливості, які спричиняють необхідність застосовувати різні методичні підходи для досягнення визначених освітніх результатів та розвитку особистості учня.

Список використаної літератури

1. Русова С.Ф. Нова школа / Русова С.Ф. // Вибрані педагогічні твори. – К.: Освіта, 1996. – С. 207-218.
2. Шпиця В. Навчаю у малокомплектній / Шпиця В. // Початкова школа. – 2000. – № 10.
3. Савченко О.Я. Навчально-виховний процес у малокомплектній школі: посіб. для вчит. / Савченко О.Я., Суворова Г.Ф. – [2-ге вид.]. – К.: Рад. школа, 1988. – 232 с.
4. Аквилева Г.Н. Преподавание природоведения в малокомплектной школе: пособ. для учит. / Аквилева Г.Н., Постникова Е.А., Суворова Г.Ф. – М., 1987. – 96 с.
5. Присяжнюк Н. Особливості роботи у класі-комплекті / Присяжнюк Н. // Початкова школа. – 1999. – №2. – С. 34-36.
6. Стрезикозин В.П. Урок в сельской малокомплектной школе / Стрезикозин В.П. – М.: Просвещение, 1972. – 80 с.
7. Єресько О.В. Директор департаменту загальної середньої та дошкільної освіти. Типові навчальні плани початкової школи.
8. Акбашев Р.А. Малокомплектная школа: проблемы, поиски, решения / Акбашев Р.А. – Казань, 1992.
9. Истомина Н. Б. Активизация учащихся на уроках математики в начальных классах: пособ. для учит. / Истомина Н. Б. – М., 1985.
10. Державний стандарт базової і повної середньої освіти. Затверджений постановою Кабінету міністрів України від 14 січня 2004 р. // Інформаційний збірник Міністерства освіти і науки України. – 2004. – № 1-2.

О. Камінська, магістрант ННІ філології та журналістики;

Л. С. Шевцова, канд. пед. наук, доцент.

(Житомирський державний університет імені Івана Франка)

Засвоєння економічної лексики за допомогою проектних технологій у ВНЗ I-II ступенів

На сучасному етапі побудови України як суверенної держави значно зросла роль української мови. Набувши державного статусу, вона увійшла в усі сфери життя українського суспільства. Використання мови в громадському, політичному, економічному житті зумовлює необхідність ґрунтовного вивчення громадянами країни української мови та поглибленого оволодіння нею.

Проблема формування мовленнєвої компетенції на основі економічної лексики є надзвичайно актуальною, оскільки під час навчання у вищому закладі освіти удосконалюються набуті лексичні знання [1, с. 131].

Такі дослідники, як В. Михайлюк, Л. Барановська, Н. Тоцька, Я. Януш та інші, приділяють увагу процесам становлення галузевих терміносистем, розробляють державні стандарти на терміни та визначення понять, розглядають проблеми формування й функціонування української фахової термінології в галузях, що визначають рівень науково-технічного розвитку країни, досліджують формування мовленнєвої компетенції студентів-

нефілологів, зокрема культури мовлення, професійного функціонального мовлення, українського розмовного мовлення.

Система вивчення економічної термінології має будуватися на вченні про етапність засвоєння лексичної одиниці, послідовності розумових операцій із засвоєння лексем. Найбільш ефективною формою роботи з удосконалення економічної лексики є застосування інтерактивних методів та проектних технологій.

Сучасний напрям мовної підготовки вимагає від викладача-словесника втілювати в практику модель особистісно зорієнтованого навчання, яке передбачає зосередження уваги на комунікативних потребах студентів. Вдалий вибір методів і засобів навчання лексики, зокрема економічної, застосування доцільних проектних технологій, спрямованих на вироблення вмінь продуктивного мовлення, допоможуть сформувати мовну особистість.

Робота студентів над економічною лексикою передбачає формування цілого ряду умінь: тлумачити лексичне значення слова, правильно вживати економічні терміни, користуватися лексичними засобами у процесі мовлення та інші.

Продуктивність засвоєння економічних термінів та їх активне використання в усному та писемному українському мовленні багато в чому залежить від відповідної системи підготовчих вправ, послідовно спрямованих як на переклад, так і на активізацію вмінь говоріння та слухання, необхідних для застосування цієї термінології в конкретних ситуаціях.

Система вправ з навчання економічної термінології має будуватися на вченні про етапність засвоєння лексичних одиниць, послідовності розумових операцій із засвоєння лексем. Необхідною умовою вдосконалення термінологічної компетенції та грамотності є раціональне поєднання аудиторних занять із проблемно-пошуковими завданнями, призначеними для самостійного опрацювання. Найбільш ефективною формою роботи з удосконалення термінологічної компетенції та розширення активного термінологічного запасу є застосування інтерактивних методів та проектних технологій.

Реформування освіти вимагає впровадження в практику навчання активних методів, до яких належить метод проектів. С. Кримський писав: „Досвід майбутньотворення та конструювання в сучасній цивілізації показав, що здійснення актів переходу від теорії до практики, від минулого до майбутнього, від потенціального до актуального потребують діяльності особливого типу. Такою діяльністю виявляється проектування та його головне концептуальне вираження – проект. Проектування зараз набуває інтегрального статусу і починає конкурувати з традиційними засобами пізнання та дії, посуваючи навіть теорію, як головну форму організації наукового знання” [2, с. 17].

Під час роботи над проектом студенти моделюють власну стратегію, і кожен з них прагне „у своєму індивідуальному житті втілити свій проект, свою життєву програму, але складену за таким алгоритмом, який веде до гідного людини життєздійснення” [3, с. 7].

Проектна технологія дає можливість педагогові, застосувавши розмаїття інтерактивних вправ, змінити роль авторитарного транслятора інформації на координатора навчального процесу [4, с. 4].

Використання проектною методики робить навчально-виховний процес динамічним, різноманітним, психологічно збалансованим, розвиває організаційні здібності, творчі задатки студентів.

Процес збагачення мовлення студентів економічною лексикою буде результативнішим за умов укладання і використання навчального словника-мінімуму, застосування проектних технологій, створення відповідної системи завдань, що забезпечить її систематичне засвоєння.

Список використаної літератури

1. Бондаренко Г. П. Професійна термінологія як засіб формування мовленнєвої компетенції майбутнього фахівця / Г. П. Бондаренко // Збірн. наук. праць Бердянськ. державн. пед. університету. – Бердянськ, 2004. – №2. – С. 130-135.
2. Каліманова О. Проектні технології на уроках мови і літератури О. Каліманова // Вивчаємо українську мову та літературу. – 2008. – № 28. – С. 17-18.
3. Сохань Л. Життєва компетентність особистості: наук.-метод. посібн. / Л. Сохань, І. Єрмаков, Г. Несен. – К.: Богдана, 2003. – 250 с.
4. Нищета В. Метод проектів і його життєво-компетентнісний потенціал / В. Нищета // Українська мова та література. – 2008. – №8. – С. 3-5.

І. Гейзе, студентка IV курсу ННІ філол. та журналіст.;

*Т. Є. Недашківська, канд. філол. наук, доцент
(Житомирський державний університет імені Івана Франка)*

Концептуалізація морально-етичних понять студентами та школярами (зіставний аспект)

Активні психолінгвістичні дослідження зарубіжних і вітчизняних мовознавців (О. О. Залевська, Д. І. Терехова, Т. Ю. Ковалевська, О. І. Горошко та ін.) поки не вичерпали проблем і ресурсів. Поза увагою науковців залишилися проблеми вікових особливостей у концептуалізації світу, що є актуальною проблемою не лише для освіти та виховання, а й для усього суспільства.

Мета статті – дослідити семантичну структуру слів морально-етичної сфери використання за допомогою вільного асоціативного експерименту, простежити відмінність у сприйнятті світу старшокласниками та студентами.

Психолінгвістика за предметом дослідження близька до лінгвістики,

а за методами дослідження ближче до психології. Вона виникла у зв'язку з необхідністю дати теоретичне осмислення ряду практичних завдань, для вирішення яких чисто лінгвістичний підхід, пов'язаний з аналізом тексту, а не людиною, виявився недостатнім (навчання рідній, а особливо – іноземній мові; мовне виховання дошкільників і питання логопедії; клініка центрально-мозкових мовних порушень; проблеми мовної дії, особливо в пропаганді і діяльності засобів масової інформації; авіаційна і космічна психологія; судова психологія і криміналістика, наприклад, розпізнавання людей по особливостях їх мови; проблеми машинного перекладу, мовного введення інформації в комп'ютер; інформатика).

Представники когнітивної лінгвістики вважають, що кожна мова еквівалентна певній системі концептів, за допомогою яких носії мови сприймають, структурують, класифікують та інтерпретують інформативний потік, який надходить із навколишнього світу.

Концепти (поняття) – це дискретні складові свідомості, які групуються у складні структури, так звані понятійні категорії. Під концептом розуміємо ментальну категорію, яка відбиває зміст отриманих знань, досвіду, результатів усієї людської діяльності та результатів пізнання нею навколишнього світу у вигляді певних одиниць [3].

З. Д. Попова та Й. А. Стернін вважають, що концепт – це результат індивідуального пізнання, узагальнення, категоризації та являє собою нечітко структуровану об'ємну одиницю, та „жоден дослідник, жоден лінгвістичний аналіз не може виявити та зафіксувати повністю всі засоби мовної та мовленнєвої репрезентації концепту в мові, завжди що-небудь залишається незафіксованим та, відповідно, не уточненим” [4, с. 14].

Питання щодо відображення дійсності в мові нерозривно пов'язані з аналізом різних підходів до однієї з найважливіших категорій лінгвістики – картини світу, зокрема мовної картини світу.

Мовна картина світу – це мозаїкоподібна польова система взаємопов'язаних мовних одиниць, що через складну систему лінгвістичних і граматичних значень відбиває об'єктивний стан речей довкілля і внутрішнього світу людини, тобто картину світу як таку [2].

Дослідники мовної картини світу наголошують на таких її особливостях: кожен народ має певні відмінності у своїй мовній картині світу, картини світу варіюють, мовна картина світу є вторинною за своєю природою, антропоморфною за спрямованістю, складається з окремих фрагментів.

В. М. Телія уявляє мовну картину світу як інформацію, розсіяну по всьому концептуальному каркасу й пов'язану з формуванням самих понять за допомогою маніпулювання в процесі мовними значеннями та їх асоціативними полями, що збагачує мовними формами й змістом концептуальну систему, якою користуються як знанням про світ носії

конкретної мови. Науковець відзначає, що мовна картина світу не має чітких меж; тому її місце щодо власне концептуальної моделі світу не може бути визначене як периферія [7].

Асоціативний експеримент – психологічний або психолінгвістичний експеримент, суть якого полягає в тому, що респондентові пропонують стимули різного типу (слова, малюнки тощо), з метою викликати у нього відповідні асоціації [1].

Застосування асоціативного експерименту дозволяє створювати цілісний образ мовної картини світу опитуваними.

Вільний вибір реакції, що надається реципієнтам у вільному асоціативному експерименті, дозволяє виявити різноманітність асоціацій, які виникли у них у зв'язку зі словом-стимулом.

Для експериментального психолінгвістичного дослідження ми сформували список стимульних слів морально-етичної сфери, актуальних для старшого шкільного віку та студентів. Шляхом опрацювання тлумачного та психологічного словників було відібрано 50 лексем, проаналізувавши які, ми виділили 35 ключових, що виражають сучасні соціально значущі поняття, якими оперують інформанти у своєму житті.

Стимульний список представлений у нашій роботі таким лексемами: пристрась, радість, рішучість, роздум, витримка, сердечність, симпатія, терпіння, увага, упевненість, хоробрість, чуйність, щирість, воля, характер, інтелект, мужність, надія, насолода, настрої, натхнення, ніжність, гідність, гуманізм, свобода, смисл (сене) життя, совість, честь, світогляд, життєрадісність, закоханість, захоплення, зацікавленість, інтерес. У вільному асоціативному експерименті взяли участь 150 інформантів, серед яких студенти другого та четвертого курсів ННІ філології та журналістики (75 осіб) Житомирського державного університету імені Івана Франка й учні 10-11-х класів Житомирської загальноосвітньої школи № 5 (75 осіб).

У мовній картині світу лексичне значення лексеми *свобода* сформоване системою лексико-семантичних варіантів: 1) відсутність політичного й економічного гноблення, утиску й обмежень у суспільно-політичному житті якого-небудь класу або всього суспільства; воля; 2) перебування не під арештом, не ув'язненим, не в неволі і т. ін.; 3) життя, існування і т. ін. без залежності від кого-небудь, можливість поводитися на свій розсуд; 4) можливість діяти без перешкод і заборон у якій-небудь галузі; 5) *філософська категорія* — можливість вияву суб'єктом своєї волі в умовах усвідомлення законів розвитку природи і суспільства; 6) легкість, відсутність утруднень у чому-небудь; 7) *заст., рідко.* простота, невимушеність у поведженні; 8) *розм., рідко.* вільний від праці час [6, с. 98].

Асоціативне поле стимулу *свобода* формується 80 різними вербальними та невербальними реакціями, з яких іменників – 54 реакції;

прикметників, прислівників, вигуків – 6; дієслів, словосполучень та речень – 18; 1 невербальна реакція; нульові реакції.

Семантична сфера денотативного фрагмента „родове поняття” містить такі реакції: *незалежність* (9), *свобода* (4), *свобода слова!* (3), *щастя* (4) тощо, які перегукуються з лексичними значеннями даного стимулу.

Реакція семантичної сфери „родова назва” – *почуттів* (1).

Стимул *свобода* має такі атрибути-характеристики – *вільна, незалежна, моя* (по1).

Семантична сфера „суб`єкт вияву” містить реакції, які називають осіб, що є носіями ознаки: *я, вільна людина, українець* (по1).

„Об`єкт вияву” – це сфера, яка найбільш представлена, включає реакції: *Америка* (3), *слова* (13), *птих* (4), *можливості* (1), *небо* (4), *вчинки* (3), *відпочинок на природі* (1), *вітер* (1), *Україна* (1), *вільний птах* (1), *вода* (1) тощо, які називають непереборні стихії, країни, тварин, значну кількість абстрактних понять та ін.

Конотативний фрагмент достатньо чисельний: *!!!!!!*, *УРАААА!!!*, *закінчення уроків...ааа*, *ЗМІ – свобода слова, мало, во „свобода”, характері, на коні!!!* (по1).

Сфера „дія / стан” представлена такими асоціаціями: *немає, вільно жити, бути на самоті, дуже хочу для України* (по1), *роблю те, що хочу* (2).

Асоціативне значення концепту *свобода* утворене ядерною реакцією – *воля* (22), що пов`язано з лексичним значенням цього поняття.

Реакції семантичних сфер „родове поняття”, „дія / стан” та атрибути-характеристики наявні в групах студентів та учнів.

Студенти дане морально-етичне поняття асоціюють з суб`єктами – *вільна людина, українець* (по1), а учні його пов`язують з власними якостями – *я* (1).

„Об`єкт вияву” достатньо представлений різноманітними реакціями у двох групах.

Конотативний фрагмент вміщує асоціації учнів: *УРАААА!!!*, *закінчення уроків...ааа* (по1), що стосуються школи чи вияву певних позитивних емоцій. Реакції студентів вказують на суб`єктивно-емоційне сприйняття ними стимулу (*мало, характері, на коні!!!, !!!!!!!* (по1)).

Лексичне значення поняття *смысл (сене) життя* – морально-світоглядне уявлення людини, за яким вона зіставляє себе і свої вчинки з найвищими цінностями, ідеалом, виправдовується перед собою та іншими.

Стимул *смысл (сене) життя* викликав 90 реакцій з таким розподілом виражальних засобів: 47 іменників; словосполучень, речень та дієслів – 39; 3 невербальні реакції; прикметників – 1 та незначна частка нульових реакцій.

Асоціативне поле стимулу складається з денотативного та конотативного фрагментів.

Семантична сфера „родове поняття” містить одну реакцію – *смысл життя*.

Стимульне слово асоціюється з декількома атрибутивними поняттями: *м`який, у кожного він різний (по1)*.

Семантична сфера „суб`єкт вияву” містить реакції, що називають осіб: *Бог (2), батьки (2), мама (2), чоловік (2); кохана людина, мій хлопець (по1)*.

Для опитаних *смысл (сене) життя* асоціюється з такими поняттями, які належать до семантичної сфери „об`єкт вияву”: *щастя (8), дружба (2), сім`я (21), кохання (12), родина (3), успіх (3); тренування, насолода, дерево, майбутнє, математика, старість (по1) тощо*.

Конотативний фрагмент включає в себе реакції: *я тут як і всі інші зі своєю місією, сене в тому, щоб не шукати сенсу (по1)*, що характеризують даний стимул з суб`єктивно-емоційної точки зору.

Сфера „дія / стан” представлена асоціаціями: *жити, красиво жити, дарувати рідним радість, добитися своєї мрії, залишити щось по собі, бути щасливим, добитися своєї цілі (по1) тощо*.

Асоціативне значення концепту утворене ядреними реакціями: *діти (22), сім`я (21)*.

Графічно стимул зображений через дві асоціації:  (1),  (1).

„Родове поняття” містить єдину асоціацію *смысл життя*, що належить групі учнів.

Семантичні сфери „дія / стан”, „суб`єкт вияву” та атрибути-характеристики наявні у двох порівнюваних групах.

Учні *смысл (сене) життя* пов`язують з певними діями чи процесами: проявом позитивних емоцій, докладанням зусиль задля досягнення поставленої мети, майбутнім життям – *стати достатньо багатою людиною, втілити свої мрії в реальність, дарувати рідним радість (по1) та ін.*; з суб`єктами чи членами сім`ї – *Бог (2), батьки (2), мама (2), чоловік (1)*; з атрибутом – *м`який (1)*.

Студенти цей стимул асоціюють з діями чи станом (*залишити після себе слід (2), залишити щось по собі, бути щасливим, добитися своєї цілі, жити і щось вносити у світ, робити інших щасливими (по1) тощо*); з коханою людиною (*кохана людина, мій хлопець (по1)*); з атрибутом (*у кожного він різний (1)*).

Семантична сфера „об`єкт вияву” містить велику кількість асоціацій у двох порівнюваних групах.

Конотативний фрагмент представлений асоціаціями учнів, а графічна реакція – асоціаціями студентів.

Отже, опитувані стимульне слово пов`язують з певними діями чи

об'єктами, проте більша кількість реакцій доводить, що саме людина є епіцентром сенсу людського життя – *дити* (22), *сім'я* (21).

Вивчаючи асоціації старшокласників та студентів на подані стимули, спостерігаємо значні відмінності у сприйнятті світу представниками цих двох груп інформантів. Учні сприймають світ через призму школи, оточення та мрій про майбутнє самостійне життя. Студенти ж значну кількість морально-етичних понять пов'язують з власною сім'єю, роботою і т. д. Реакції останніх досить часто стосуються абстрактних понять чи входять до конотативного фрагмента. Значна кількість асоціацій студентів нестандартні, що говорить про креативне мислення молоді.

Список використаної літератури

1. Асоціативний експеримент // Короткий психологічний словник / за ред. проф. В. І. Войтка. – К.: Вища школа, 1978. – 190 с.
2. Бабенко Л. Г. Лексические средства для обозначения эмоций в русском языке / Бабенко Л. Г. – Свердловск: Изд-во ГПИ, 1989. – 184 с.
3. Краткий словарь когнитивных терминов / Е. С. Кубрякова, В. З. Демьянков, Ю. Г. Панкрац, Л. Г. Лузина – М.: Наука, 1996. – 174 с.
4. Попова З. Д. Очерки по когнитивной лингвистике. Попова З. Д., Стернин И. А. – Воронеж: Истоки, 2001. – 191 с.
5. Словник української мови: в 11 т. / за ред. І. С. Назарова та ін. – К.: Наукова думка, 1978. – Т. 9.
6. Телия В. Н. Русская фразеология: Семантический, прагматический и лингвокультурологический аспекты / Телия В. Н. – М., 1996. – 284 с.

Г. П. Герасименко, магістрант,

В. П. Тищенко, докт. пед. наук, професор

(Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова)

Підготовка магістрів до розвитку художньо-творчих здібностей учнів початкових класів

Творчий потенціал є важливим надбанням як суспільства в цілому, так і окремої людини, що дає можливість ефективно вирішувати суто практичні завдання, пов'язані з використанням людського потенціалу в розвитку українського суспільства.

Освіта найближчого десятиліття орієнтує навчальний процес не тільки на пізнання і перетворення зовнішнього середовища, а й на проектування нової реальності, в якій краса і доцільність складають гармонійну єдність, освітньо-культурний синтез. Художнє проектування стає не тільки методом конструктивної взаємодії особистості з предметним довкіллям, але й новою перспективною формою розвитку художньо-творчих здібностей особистості,

художньо-творчої взаємодії учасників навчально-виховного процесу з мистецьких і технологічних дисциплін.

Світова конференція з мистецької освіти „Створення творчого потенціалу для XXI століття” (Лісабон, 6-9 березня 2006 р.) сформулювала рекомендації для освітян: розвивати засобами мистецької освіти естетичні смаки, художньо-творчі здібності. Зазначена світова конференція виокремила орієнтовний перелік видів мистецтв, сприятливих для естетичного виховання особистості: виконавське мистецтво (танець, драма, музика тощо), література і поезія, прикладне мистецтво, дизайн, цифрові мистецтва, усна розповідь, фольклор, образотворчі мистецтва, кінофільми, медійні засоби і фотографія.

Рекомендації світової конференції конкретизовані у положеннях ряду вітчизняних документів. Так у “Концепції виховання гуманістичних цінностей учнів”, “Концепції виховання дітей та молоді в національній системі освіти”, “Концепції національного виховання”, а також у “Національній доктрині розвитку освіти України у XXI столітті” зазначено, що одним із пріоритетних напрямів реформування системи освіти є естетичне виховання та всебічний розвиток людини як найвищої цінності суспільства, формування її духовних смаків, ідеалів та розвитку художньо-творчих здібностей.

У контексті дослідження важливо зазначити його ключові поняття, які нами розглядаються як синонімічні: дизайн, художнє проектування або художньо-ігрове проектування, початкова дизайн-освіта або дизайн-діяльність. Ці терміни притаманні художнику-конструктору, яким і має бути вчитель початкових класів, якщо він покликаний розвивати художньо-творчі здібності учнів.

Метою статті є висвітлити деякі особливості підготовки магістрів до розвитку художньо-творчих здібностей учнів початкових класів.

Дизайн є творчим методом художнього проектування, який вимагає синтезу мовленнєвої творчості, образотворчого мистецтва і художньої праці. На основі такого синтезу і досягається оптимальний розвиток художньо-творчих здібностей особистості. Дизайн є діяльністю зі словесно-художнього, художньо-графічного і предметно-художнього формотворення, результатом якої може бути пошуковий макет, виробничий зразок чи ексклюзивна модель майбутнього серійного виробу промислового продукції. Дизайн – це художнє формотворення для подальшого тиражування нової форми у технологічному процесі. Кожний виріб, як пошуковий макет, учитель навчає учнів виготовляти методом проєктів, методом ігродизайну.

Актуальність дослідження проблеми розвитку художньо-творчого потенціалу молодших школярів зумовлена, насамперед, наявністю практичної потреби у використанні художніх здібностей дитини як основної сили у вирішенні завдань її розвитку.

Обґрунтування і подальше дослідження комплексу проблем, пов'язаних із розумінням специфіки самої творчості, природи, сутності й структури творчого потенціалу людини, дає можливість глибше розкрити механізм становлення і реалізації художньо-творчих здібностей вчителя і учнів початкової школи на основі синтезу образотворчої, художньо-трудової і художньо-мовленнєвої діяльності.

Творчість є предметом аналізу багатьох учених, які досліджують природу цього феномена. Вивченню проблем художньо-творчого розвитку молодших школярів присвячено праці В.Барко, О.Борисової, І.Волкова, В.Вільчинського, Н.Вітківської, І.Гадалової, Н.Гурець, Д.Джоли, С.Левіна, В.Рожкової, Т.Сущенко, В.Сухомлинського, В.Томашевського та інших.

Роль мистецтва як потужного засобу розвитку творчих здібностей, образного мислення, естетичної свідомості людини розкрито у працях Р.Арнхейма, Л.Когана, В.Кудіна, Б.Ліхачова, Г.Шевченко.

Формуванню у дітей та молоді естетичних ідеалів, потреб, оцінок, ціннісних орієнтацій присвятили праці П.Автомонав, В.Бутенко, Є.Квятковський, В.Кудін, Г.Локарева, С.Мельничук, М.Миропольська, Є.Подольська, Ю.Протопопов, О.Рудницька, Г.Тарасенко, А.Щербо та інші.

Але згадані вчені не здійснювали спеціально організованого педагогічного дослідження з проблеми підготовки вчителя до розвитку художньо-творчих здібностей учнів початкових класів. Аналогічними до нашої теми є праці магістрів, здобувачів наукового ступеня кандидата педагогічних наук у представників наукової школи дизайн-освіти В.Тименка. Його послідовники (В.Бовсунівський, М.Ганжа, А.Король, Е.Муртазаєва, Т.Носаченко, А.Руденченко, Р.Силко, В.Сирота, В.Тягур) досліджують педагогічно доцільні шляхи впровадження дизайн-освіти у загальноосвітню школу і вищі педагогічні навчальні заклади, а також педагогічні умови, сприятливі для формування конструктивно-художніх умінь особистості.

Таким чином, художньо-творча діяльність сприяє:

- особистісному розвитку – інтелектуальному, духовному, дає можливість самореалізуватися, актуалізувати власний досвід;
- прискоренню світового культурного прогресу, допомагає досягнути дійсність, яка ще не вивчена реально, і таким чином, розширює, забігаючи вперед, готує своєрідну зону найближчого розвитку людства;
- певним чином "призупиняє час", дає можливість у сучасній бурхливій напруженій епосі насолоджуватися саме теперішнім моментом буття (це особливо стосується художньої праці, образотворчої та декоративно-прикладної діяльності й т.д.);
- розкриттю цілого світу – цікавого і неповторного, в якому людина виступає справжнім творцем, учасником життя;

- захисту дитини від хімічних стимуляторів, оскільки світ творчості красивіший і привабливіший за віртуальний чи спотворений алкоголем, наркотиками.

Власний педагогічний досвід переконує, що художня творчість (літературна, образотворча, декоративно-прикладна тощо) у дитячі роки – умова та засіб максимального розкриття творчих здібностей, активізації емоційно-почуттєвої та комунікативної сфери, пізнавальних інтересів та духовного потенціалу школярів.

Істотне значення для нашого дослідження має розкриття потенційних можливостей дизайн-діяльності як засобу розвитку художньо-творчих здібностей учителів молодших класів.

Тому ми ставимо перед собою завдання визначити зміст поняття „дизайн-діяльність”, яке є синтезом терміну „дизайн” та „ігродизайн”.

Поняття „дизайн” застосовується для позначення дуже широкого кола явищ. Якщо ми скористаємося сучасними словниками, то знайдемо різні підходи до визначення цього поняття.

Так словник „Естетика” дає наступне визначення: „Дизайн (англ. design – проект, креслення) – вид проектної міждисциплінарної художньо-технічної діяльності з формування предметного середовища”.

У той же час, в енциклопедичному словнику читаємо: „Дизайн (від англ. design – задум, проект, креслення, малюнок) – термін, який позначає різні види проектної діяльності, метою, якої є формування естетичних і функціональних якостей навколишнього середовища”.

У сучасних авторів можна зустріти заміну терміну „дизайн”: „технічна естетика” і „художнє конструювання”, „Основи виробництва”, „Естетична культура”.

Технічна естетика – (від грец. techne – майстерність, мистецтво) – наукова дисципліна, що вивчає закономірності формування методами і засобами дизайну гармонійного предметного середовища, життя і діяльності людини з метою найповнішого задоволення її матеріальних і духовних потреб [1, с. 3].

У програмі діяльності обласної групи творчих учителів з проблеми: „Формування конструктивних умінь молодших школярів на заняттях з художньої праці записано, що основним методом формування конструктивних умінь у процесі дизайн-освіти є метод художніх проєктів, який включає 3 етапи проектного моделювання: вербальне формулювання задуму, колірно-графічне зображення на площині, остаточна реалізація задуму в проектних моделях або макетах із різних пластичних матеріалів [4, с. 23].

У підручнику „Художня праця” для 4-го класу В.П. Тименко виокремлює наступні види дизайну: ландшафтний, промисловий дизайн, дизайн середовища (інтер’єрів), дизайн костюма і графічний дизайн [4]. Але,

на жаль, для вчителів початкових класів ще не розроблено навчальний курс з основ дизайну, основ початкової дизайн-освіти, основ архітектонічної творчості.

Ще однією інтерпретацією терміну „дизайн” є словосполучення „художнє конструювання”.

Термін „художнє конструювання” часто використовується як синонім усього дизайну або дизайну речей. Його вживають для позначення процесу дизайнерського проектування, або ототожнюють художнє конструювання з інженерним дизайном, або розуміють його гранично широко як цілісне формування предметів у всіх архітектонічних мистецтвах.

Разом з тим, як ми вважаємо, необхідно дати більш сучасні визначення дизайну:

- дизайн – це проектна діяльність, яка зумовлена об'єднанням наукових принципів з художніми в проектному образі, що створює ефект, недосяжний в будь-якому іншому проектуванні. Подібна діяльність може розповсюджуватися на будь-яку з сфер життєдіяльності;

- дизайн – це інноваційна діяльність, не через свій проблемний характер, а через постійну новизну завдання, вирішення якого вимагає інтеграції різноманітних видів діяльності;

- дизайн – процес, який включає в себе проектування та виготовлення, спрямований на адаптацію технології до потреб людини, на з'єднання краси та функції.

Розглядаючи різні визначення й авторські концепції з визначення дизайну, легко переконатися, що досить часто „дизайн” означає діяльність художників у промисловості, значно частіше – продукт цієї діяльності (предмет або система речей). Але комунікативна функція дизайну яка має безпосереднє відношення до педагогіки, науковцями використовується рідше. Поняття „дизайн-освіта” у педагогічному контексті („математичний дизайн”, „краєзнавчий дизайн”, „мовний дизайн”) не вживається. Тобто ціннісні орієнтації на особистісно значущих дисциплінах у майбутнього учителя не формуються.

Не дивлячись на велику кількість визначень дизайну, вироблених у сучасній літературі, практично всі вітчизняні автори посилаються, в першу чергу, на визначення, прийняте в 1964 році на міжнародному семінарі дизайнерів у Бельгії:

„Дизайн – це творча діяльність, метою якої є визначення формальних якостей промислових виробів. Ці якості включають і зовнішні риси виробу, але, головним чином, ті структурні й функціональні взаємозв'язки, які перетворюють виріб у єдине ціле, як з погляду споживача, так і з погляду виробника” [1, с. 3].

Дане визначення показує, що дизайн є особливою творчою діяльністю, відмінною від традиційних. Але дизайн з погляду споживача (в тому числі

споживача педагогічної сфери) у наукових розробках не висвітлено.

Сучасний дизайн, володіючи професійною мобільністю і адаптивністю, маючи різноманітні напрямки від флористики до педагогічної ергономіки може і повинен використовуватися школою оскільки враховує, в першу чергу, людський чинник. Комунікативна функція дизайну і мистецько-культурна функція – це функції значущі для споживачів. Завдяки комунікативній і культурній функції дизайну стає можливим формування ціннісних орієнтацій особистості у педагогічному середовищі.

На думку А.П. Тряпичіної, основною метою введення дизайну в сферу освіти повинне бути не озброєння студентів уміннями професійної діяльності на основі оволодіння професійними способами, відомостями, джерелами, а в „створенні умов для становлення базової культури особистості, тобто культури життєвого (особистісного і професійного) самовизначення студентів” і способів студентів „вирішувати пізнавальні, практичні, ціннісні та інші задачі, на основі привласненого соціального досвіду (змісту освіти)” [5, с. 97].

Проте необхідно відмітити, що на сучасному етапі розвитку загальної освіти не достатньо розроблені питання предметного змісту такої галузі як „дизайн”, майже відсутня психолого-педагогічна література з даної галузі знань, немає усталених поглядів учених на методику викладання дизайну.

На думку Френча, основні аргументи на користь викладання дизайну в педагогіці потрібно шукати не в тому, що, навчаючи дизайну, ми готуємо особистість до успішної кар'єри або забезпечуємо їй приємне дозвілля, не тому, що ми готуємо кваліфікованого споживача, хоча і ці аспекти важливі самі по собі, а в тому, що дизайн укріплює й об'єднує в одне ціле невербальне утворення, в тому, що він збільшує амплітуду уяви і мислення [6, с. 10]. З точки зору В.Ф.Сидоренка, „дизайн” культивує мисленнєві навички і способи розв'язання реальних проблем з опорою на широкий арсенал „невербального” [3, с. 12].

Включення дизайну у навчально-виховний процес педагогічних навчальних закладів активізує різні способи пізнання: „конкретного”; „формального”, за Піаже; „істотного”; „синдолічного”, за Брудером; а, отже, і безпосереднього мисленнєвого розвитку, що саме по собі є освітньо-виховною цінністю [5, с. 87].

Необхідно, щоб підготовка учителя початкової школи відбувалася з урахуванням домінуючого у молодших школярів образного мислення, з використанням образного типу переробки інформації, що можна забезпечити методами і засобами дизайну. Саме на такій основі стає можливим формування особистісно-ціннісних орієнтацій майбутніх вчителів.

Дизайн-освіта дозволяє переводити, з одного боку, „абстрактне” на мову „матеріальних проектів”, а з другого боку, дозволяє „схоплювати” у практичних рішеннях новачі і зображення, які не підлягають точному

формулюванню („гармонійне”, „динамічне”, „симетричне” тощо) [5, с. 100].

Взаємодоповнюваність конкретно-фундаментальних і символічних, і конічних способів пізнання забезпечують „міждисциплінарний, інтегруючий характер дизайну і його проектну спрямованість”, а тому в межі дизайн-освіти повинні входити „алгебра і геометрія, музика, праця і живопис, фізика світла, кіно і телебачення”, що значно посилює формування у майбутніх учителів особистісно-ціннісних орієнтацій.

У нашій дослідницькій роботі ми безпосередньо враховували поняття діяльності (Б. Ананьева, Л. Виготського, А. Леонтьєва). Так „діяльність” у А. Леонтьєва є одиницею життя тілесного, матеріального суб'єкта. Тобто, діяльність є розвиваючою системою, що грає для „кожної окремої людини” певну соціально-значущу роль [2, с. 202]. На нашу думку в особистісно-значущих видах діяльності ефективно формуються особистісно-ціннісні орієнтації.

Отже, проблема розвитку художньо-творчих здібностей молодших школярів повинна хвилювати та розглядатися кожним учителем для розвитку духовно, морально, естетично підготовленого підростаючого покоління до самостійного життя. У процесі підготовки магістрів до розвитку художньо-творчих здібностей учнів початкових класів магістранти знайомляться як з вербальними, так і невербальними засобами спілкування, їх роллю в житті людини, вони мають нагоду з'ясувати для себе істотну роль виразних рухів: жестів, міміки, позиції в просторі, які лежать в основі спілкування і діяльності людини; усвідомлюють, що емоційна сфера підпорядкована свідомості, а зовнішня поведінка і діяльність власній волі й обставинам, вчать сприймати іншу людину в цілісності природного і соціального.

Список використаної літератури

1. Краткая стенография семинара в Брюгге. – М.: ВНИИТЭ, 1964.
2. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность / Леонтьев А.Н. – М.: Политиздат, 1975. – 307 с.
3. Сидоренко В.Ф. Генезис проектной культуры и эстетика дизайнерского творчества: автореф. дисс. докт. исск. / Сидоренко В.Ф. – М., 1990. – 30 с.
4. Тищенко В.П. Метод проектів на заняттях з художньої праці / Тищенко В.П. // Початкова школа. – №8. – 2000. – С.23-25.
5. Тхагапсоев Х.Г. Проективно-эстетическая парадигма образования: региональный подход: дисс. ... докт. филос. наук / Тхагапсоев Х.Г. – Нальчик, 1997. – 280 с.
6. French C. Design Educational in shool / French C. // Homesey Collge of Art, 1966.

*А.В. Кузів, магістрант;
В.П. Тищенко, докт. пед. наук, професор
(Національний педагогічний університет імені М.П. Драгоманова)*

Розвиток творчих здібностей магістрів початкової освіти у роботі з обдарованими учнями засобами дизайн-діяльності

Творчість розглядається у широкому розумінні як важлива умова формування багатогранної особистості. У світлі нових концепцій виховання людини перевага надається формуванню молодого покоління, здатного творчо включатися в життєдіяльність, самостійно розв'язувати доступні проблеми. У той же час початкова школа гостро відчуває потребу в оновленні наукової бази, яка дозволила б учителям розвивати творчий потенціал і забезпечувати цей складний процес на належному науковому і професійному рівні [3].

В умовах демократизації й гуманізації національної системи освіти метою і мірою ефективності її функціонування стає розвиток особистості, задоволення її освітніх потреб та інтересів. Це зумовлює необхідність вдосконалення професійної підготовки майбутнього вчителя. Разом з тим, педагогічна теорія і практика підтверджують, що у професійній підготовці вчителів початкових класів недостатньо враховується необхідність оволодіння ними основами архітектонічної творчості: архітектури, декоративно-прикладного мистецтва і дизайну.

У цьому віці образотворча і трудова діяльність стає природною і необхідною для подальшого формування і розвитку людини, формою пізнання матеріально-предметного світу. Творчість дає змогу виокремити резерви особистості та обдарованості людини. Завдяки творчій діяльності людина має можливість пізнати нові шляхи власного вдосконалення.

Соціально-економічні зміни в нашій країні спричинили трансформуючий вплив на духовну сферу особистості. Останніми роками відбувається процес переоцінки і переосмислення ціннісних орієнтирів особистості: конструктивного мислення, конструктивної уяви, конструктивної поведінки, а в цілому – конструктивного ставлення до природного і соціального довкілля і самої себе. Але проектно-художня, конструктивно-художня діяльність учителя й учнів недостатньо вивчаються педагогічною теорією і використовуються педагогічною практикою.

Метою статті є теоретично обґрунтувати педагогічні умови розвитку творчих здібностей магістрів початкової освіти у роботі з обдарованими учнями засобами дизайн-діяльності.

Психологічні принципи розвитку творчості розроблені такими вченими, як А. Запорожець, А. Матюшин, Н. Поддяков, Д. Узнадзе, Б. Теплов. За їхнім визначенням, творчість – це сила, яка сприяє позитивній самооцінці та забезпечує самопросування індивіда у своєму розвитку [4, с. 54].

Психолого-педагогічні аспекти порушеної проблеми розглядались у працях вітчизняних науковців Л. Божовича, Л. Виготського, І. Кона, В. Крутецького, Б. Юсова, Т. Сорочан, Л. Масол, Г. Шевченко та інших [9, с. 7].

Одноманітне середовище, позбавлене образів традиційної художньої і духовної культури, викликає ефекти середовищної напруги, втоми і, в кінці кінців, відчуження. Без дизайн-діяльності відбувається обезцінювання і фактичне знищення національної своєрідності предметного довкілля України. Актуальною, в такому разі, є проблема з'ясування місця і значення природного фактора у формуванні предметно-просторового середовища проживання українців, виокремлення плідності звертання до історичного досвіду, яким формувалася уклад життя в певних природно-кліматичних умовах українських регіонів.

Головною метою і орієнтиром вищої професійної освіти в сучасних умовах повинно стати: формування соціально активної особистості з високою компетентністю, мобільністю і професіоналізмом; розвиток комплексу якостей сучасного фахівця, професійного мислення, соціальної й професійної відповідальності; формування в людині потенціалу саморозвитку і самоудосконалення, що неможливо без дизайн-діяльності, а в суспільстві – людського капіталу; розвиток збалансованої загальнокультурної, спеціальної і конкретно-практичної підготовки професіонала [1, с. 10].

Дизайн-діяльність є закономірним результатом розвитку людської культури, предметний світ повинен стати носієм нової функції, яка б визначала прогнозовану соціальну поведінку людини в суспільстві. Комунікативність форми відроджується як нова цінність.

Дизайн, на думку сучасних філософів, культурологів, усвідомлюється як діяльність, спрямована на зв'язок матеріальної й художньої культури. Створення предметного довкілля, естетично оцінюваного як співмірного, гармонійного, цілісного є центральною проблемою дизайну, як „комплексної міждисциплінарної проектно-художньої діяльності, у якій синтезуються елементи наукових, технічних і гуманітарних знань, інженерного конструювання і художнього мислення” [6, с. 45].

У педагогічній науці, системі освіти синтез наукової й художньо-технічної творчості є предметом дослідження науковців Інституту педагогіки АПН України, починаючи з 90-х років ХХ століття.

У той же час, інтеграцію як методичне явище, як новітню освітню технологію формування конструктивних умінь особистості, можна і необхідно теоретично обґрунтувати у контексті технології розвивального навчання дизайн-освіти. Дизайн, як і музика, хореографія, образотворче мистецтво, має підстави для перенесення із галузі мистецтва у педагогічні навчальні заклади для професійної підготовки учителів. Підставою для

зазначеного нововведення є наказ МОН України від 27 січня 2007 року № 58 [8, с. 105].

Початкова дизайн-освіта – це навчально-ігрова проектувальна діяльність учнів, якою забезпечується синтез сенсорного, вербального і структурного інформаційних аналогів (елементів дизайну, інформатики, технологій) з метою формування пропедевтичної інформаційної культури, розвитку семантичного поля майбутньої особистості.

Психологічне обґрунтування дизайн-освіти подано у теоретичних положеннях В.В.Клименка. Він зазначає: „Сучасна трансформація освітньої системи і стратегічні задачі трансформації змісту освіти вимагають застосування принципу розвитку якостей особистості: мислення, почуттів, уяви, психомоторики та енергопотенціалу – механізмів творчості” [5].

В.В.Клименко вважає, що цілісність механізму творчості – це сполука, у якій всі п'ять компонентів перебувають у гармонійній пропорції. „Це означає, що існує і найкраще, ідеальне сполучення, яке – єдине! – гарантує можливість повного самовираження людини у процесі творчості”. У такому „ідеальному сполученні” механізми творчості (мислення, почуття, уява, психомоторика та енергопотенціал) „компенсують недоліки один одного. Як тільки один із них вийде за межі допустимого – механізм творчості руйнується”, „ціле містить у собі дещо більше, ніж сума, яка складається з його частин. Ось від чого „дещо більше” підносить Людину над рівнем бездарності, вириває із сучасного – переносить у майбутнє” [5].

У методиці педагогічної дизайн-освіти комунікативно-естетична функція реалізується через стилі мовлення і літературні стилі, утворюючи різновиди академічної дизайн-освіти: математичної (мовленнєво-розрахункової), мовної, літературної. Комунікативно-естетична функція дизайн-освіти відображає процес наукової творчості, у якому переважає вербальний інформаційний аналог – джерело словесного методу навчання. Така функція дизайн-діяльності забезпечує вчителю розвиток академічної обдарованості учнів.

Дизайн-освіту можна розглядати як педагогічну технологію розвивального типу, у якій поєднуються три види творчості: наукова, художня, технічна. В такому аспекті психологічною основою дизайн-освіти як педагогічної технології розвивального навчання може бути положення Балла Г.О. : „Категорія творчості – одна із сутнісних у характеристиці феномену людини. Помилковими є її недооцінка, намагання схарактеризувати людину, знехтувавши цією її якістю, і трактування творчості як якоїсь самодостатньої сутності, відокремленої від інших якостей людини. Принципова теза, на якій слід одразу наголосити, полягає в тому, що творчість має розглядатися у контексті культури” [2]. Балл Г.О. виокремлює дві основні функції соціальної особистості: соціальну пам'ять і соціально значущу творчість і висловлює твердження: „У своїй єдності ці функції (та

засоби їх реалізації) саме й утворюють культуру в найширшому розумінні цього поняття”. Гармонійної єдності зазначені функції досягають лише в семантичному полі особистості: „можна зробити висновок, що творчість є атрибутом не лише культури, а й особистості” [2].

Соціальна пам’ять і соціально значущі види творчості актуалізуються у дизайні, який не може бути інтернаціональним, а лише національним, зумовленим ідеальними проектними формами семантичного поля особистості. Адже „животворяща природа і духовна традиція є найважливішими джерелами художньо-проектної інтуїції”, дизайн забезпечує „проникнення проектної свідомості у глибинні шари національної культури”, творчість дизайнерів „невіддільна від міфологічних, природних, соціокультурних та інших аспектів історичного буття народів”.

Системотворчим компонентом сукупності дидактичних умов поступово має стати не стільки зміст словесний (вербальний), скільки предметно виражений. Найважливішим дидактичним компонентом для розвитку уяви, фантазії має бути художньо розвивальне, предметно стимулююче середовище, яке забезпечить формування сенсомоторної цілісності майбутніх учителів. У природному або рукотворному довкіллі з’являється ситуація вибору особистісно ціннісного змісту навчання. Але ж предметно-розвивальне довкілля значно ефективніше, якщо воно задумується, проектується в зображеннях і оформляється виробами самих же учнів. Закономірності предметного формотворення відображено у дизайні.

Саме тому творчі педагоги пошуково-експериментальну роботу здійснюють за такими напрямками: розробка і апробація особистісно зорієнтованої моделі змісту початкової дизайн-освіти як цілісного міжпредметного утворення з інтегруючим ядром дитячої дизайн-діяльності; вивчення самого себе як цілісної особистості з опорою на сучасні методи педагогічної, психологічної і медичної діагностики; нагромадження даних про власні психологічні якості, пізнавальні здібності, фізичні дані, особливості характеру і поведінки, різноманітність мотивів та інтересів.

За результатами узагальнень багаторічних педагогічних прикладних досліджень в Інституті педагогіки НАПН України ми прийшли до висновку, що В.П. Тименко вважає, що енергопотенційним може бути цілісний зміст початкової дизайн-освіти, який забезпечує в оптимально допустимих межах вплив на особистість і її організм триєдиного потоку інформації: сенсорної (через органи чуттів, першу сигнальну систему, праву півкулю „художньо-образного” мозку); вербальної (через усне й писемне мовлення, центри Брока й Верніке лівої півкулі „логічно-раціонального” мозку); структурної (через їжу й повітря, дотики, смаки і запахи, через шлунково-кишковий тракт і центри дихання) [7].

Відомий психофізіолог Норбеков зазначає: ”Діти думають образно... У них друга сигнальна система нерозвинена і слава Богу! Розмовне мовлення

– найлегша, найпростіша, найпримітивніша форма спілкування”. Крім словесного (вербального) існують засоби художнього мовлення: образотворчі, музично-пісенні, предметно-пластичні, хореографічні, якими дитина володіє, як природним даром, для безпосередньої передачі вражень від довкілля. Завдяки засобам сенсорного впливу підтримується дитяча своєрідність, єдність думки, почуття і дії. Огляд цілісного дитячого сприйняття – відображеного за допомогою думки, почуття і дії у психолого-педагогічній спадщині дослідників минулого – Й.Г. Песталотці, К.Д. Ушинського, В.О. Сухомлинського та сучасними вченими в сфері психології та педагогіки – В.О. Моляко, О.В. Проскура, В.В. Климентя, О.В. Кочерги, В.П. Тищенко. Саме до такого “дитячого еталону природності” прагнуть творчі учителі, інтуїтивно розуміючи, що творчість є єдиним способом задоволення спадкових потреб молодших школярів [5]. А отже такі якості мають бути і у вчителя початкових класів, спроможного розвивати дитячу обдарованість: академічну, естетичну, практичну.

Отже, прийоми мислення та уяви є взаємодоповнюваними у процесі предметно-перетворювальних або предметно-маніпуляційних дій, тобто у процесі поведінки особистості, яка може бути трьох типів: емоційною, інтелектуальною і вольовою (енергійною). У проведених нами прикладних педагогічних дослідженнях усе більше увиразнюється проблема повноцінності представлення в освітніх технологіях засобів розвитку уяви, мислення і вольових дій.

Список використаної літератури

1. Алексеєнко Т.А. Критерії свободи творчого розвитку системи професійної підготовки спеціалістів / Алексеєнко Т.А. // Наукові записки: Збірник наукових статей Національного педагогічного університету ім. М.П.Драгоманова / Укл. П.В.Дмитренко, Л.Л.Макаренко. – К: НПУ, 2003. – Випуск LI (51). – С. 10-17.
2. Балл Г.О. Гуманістичні орієнтири в методології психологічної науки: Монографія / Балл Г.О та інші. – К.: „Педагогічна думка”, 2007. – 120 с.
3. Вища освіта в Україні і Болонський процес: навч. пос. / За ред. В.Г.Кременя. Авторський колектив М.Ф.Степко, Я.Я.Болюбаш, В.В.Шинкарук, В.В.Грубішко, І.І.Бабин. – К.: Освіта, 2004. – 384 с.
4. Зимняя И.А. Педагогическая психология / Зимняя И.А. – М., 2000. – 285 с.
5. Клименко В.В. Психологія творчості: навч. посіб. / Клименко В.В. – К.: Центр навчальної літератури, 2006. – 480 с.
6. Микшис Е. Личностное развитие школьников в процессе реализации группового проекта / Микшис Е. // Воспитание школьников. – 2010. – № 1. – С.43-46.
7. Початкова дизайн-освіта: теорія і практика формування конструктивних умінь особистості: моногр. / за ред. Тищенко В. П. – К., 2010. – 380 с.
8. Рождественская Н.В. Проблемы и поиски в изучении художественных способностей. Художественное творчество. Сборник / Рождественская Н.В. – Л., 1983. – С. 105–122.
9. Савченко О.Я. Новий етап розвитку 4-річної початкової школи / Савченко О.Я. // Початкова школа. – 2001. – №1. – С. 6-10.

*І.Р. Федоренко, магістрант;
В.П. Тищенко, докт. пед. наук, професор
(Національний педагогічний університет імені М.П. Драгоманова)*

**Підготовка магістрів до роботи з підручником іноземної мови для
початкової школи як об'єкт теоретичного аналізу**

У сучасний період глобалізації суспільних процесів, які супроводжуються розширенням комунікаційного середовища, зближенням націй, держав, особливого значення набуває іншомовна підготовка особистості. В умовах ринкової економіки неможливо бути успішним фахівцем, професіоналом, не володіючи мовами міжнародного спілкування. Інтеграція України у європейський та світовий освітні простори детермінує зростання інтересу до вивчення іноземних мов, посилює потребу в удосконаленні підготовки фахівців початкових класів з додатковою спеціалізацією "Іноземна мова".

Нормативним підґрунтям модернізації вищої педагогічної освіти є Державна національна програма „Освіта” („Україна ХХІ ст.”), Національна доктрина розвитку освіти України у ХХІ столітті; закони України „Про освіту”, „Про загальну середню освіту”, „Про вищу освіту”. У цих документах зазначається, що підготовка педагогічних працівників, їхнє професійне вдосконалення постають важливою умовою модернізації національної системи освіти. Передусім це стосується вчителя початкових класів, від результатів професійної діяльності якого залежить рівень творчого розвитку молодших школярів, їхнє подальше самовдосконалення, набуття предметних та ключових компетентностей, у тому числі й іншомовного спілкування, оскільки доцільність запровадження іноземної мови в початковій школі визнана на державному рівні.

Проблема професійної підготовки майбутнього вчителя є предметом наукового аналізу багатьох вітчизняних і зарубіжних учених. Зокрема, методологічні засади підготовки майбутніх фахівців в умовах вищого навчального закладу досліджували С. Гончаренко, І. Зязюн, В. Кремень, Н. Ничкало та ін.; педагогічні основи формування особистості майбутнього вчителя – предмет наукового пошуку О. Абдуліної, Н. Кузьміної, О. Мороза; його готовність до педагогічної діяльності вивчали А. Капська, А. Линенко та ін.; шляхи реалізації технологічного підходу в процесі іншомовної підготовки майбутніх фахівців обґрунтували Н. Микитенко, Л. Морська, О. Пехота.

Удосконалення навчання іноземної мови учнів початкової школи було предметом спеціальних досліджень низки вітчизняних (М. Аріян, О. Бігич, А. Гергель, Н. Жеренко, О. Коломінова, О. Петренко, В. Плахотник,

В. Редько, С. Роман) і зарубіжних (І. Бім, Н. Гальсакова, І. Верещагіна, Г. Вороніна, І. Захарченко, І. Зимня, О. Ленська) учених.

Основним засобом реалізації змісту іншомовної освіти, моделлю цілісного процесу навчання іноземної мови є підручник. Аналіз літератури з проблем підручничознавства і підручникотворення свідчить про те, що вченими з'ясовано сутність, структуру та функціональне забезпечення цього виду навчальної літератури (В. Безпалько, В. Бейлінсон, Д. Зуєв); виявлено особливості підручників для початкової школи (О. Савченко); розкрито змістові та структурно-функціональні характеристики навчальної книги з іноземної мови (Н. Басай, А. Несвіт, В. Редько, В. Плахотник, Т. Полонська).

Одним із векторів розвитку українського суспільства, зокрема системи вищої педагогічної освіти, стає входження його в європейський освітній простір. Орієнтація вітчизняної вищої педагогічної освіти на Болонську систему навчання передбачає модернізацію діяльності вищих навчальних закладів, що включає професійну підготовку конкурентоспроможних, компетентних фахівців, здатних повноцінно виконувати багатофункціональну педагогічну діяльність, засвоїти кращі надбання європейського досвіду в плані викладання тощо [1, с. 3]. З іншого боку, проведення системних освітніх реформ у сфері вищої освіти України, передусім зміна цілей і цінностей у підготовці майбутніх фахівців, детермінували зміни, які відбулися в національному шкільництві. Домінантою цих перетворень є людиноцентрована освіта, тобто освіта для людини. Її стрижнем визнано розвивальний, культуротворчий зміст навчання; виховання відповідальної, компетентної особистості, яка вміє використовувати знання та вміння для творчого розв'язання проблем, аналізувати й опрацьовувати різноманітну інформацію, прагне змінити на краще своє життя й життя своєї країни.

Нова гуманістична парадигма сучасної вищої освіти стала об'єктом дослідження вітчизняних педагогів і психологів: Г. Балла, І. Бега, А. Бойко, В. Бондаря, І. Зязюна, Н. Ничкало, О. Пехоти, О. Савченко, С. Сисоєвої та ін.

Так, наприклад, відомий український психолог Г. Балл визначає провідну ідею гуманізації професійної підготовки вчителя як „орієнтацію її цілей, змісту, форм і методів, гармонізацію розвитку на особистість студента” [2, с. 10].

О. Семенов зазначає, що гуманістична парадигма освіти в педагогічному навчальному закладі передбачає створення середовища, яке сприяє розвитку соціально значущих цінностей, моральних якостей, розкриттю творчого потенціалу особистості; характеризується оновленням змісту існуючих і появою нових гуманітарних дисциплін, упровадженням нових педагогічних технологій, переорієнтацією навчально-виховного процесу на оволодіння прийомами професійно-педагогічної діяльності, спрямованої на формування наукового світогляду та гуманістичних ідеалів.

Гуманізм в освіті вчені розглядають у двох аспектах – у широкому і вузькому [4]. У широкому розумінні – це історично змінювана система поглядів, яка визначає цінність людини як особистості, її права та свободи, розвиток і виявлення своїх здібностей, права на щастя, де основним критерієм оцінювання соціальних інститутів (у тому числі й системи безперервної освіти) є благо людини, а принципи рівності, справедливості, людяності – бажаною нормою між людьми. У вузькому значенні гуманізація освіти ідеалізується у практичній площині й означає не тільки повагу до особистості студента, гідності, довіри до нього, а й прийняття його особистісних цілей, запитів, інтересів. Тому найбільш вагомою рисою гуманізації професійної підготовки вчителя вчені вважають її спрямованість на розвиток особистості майбутнього педагога, його духовної і професійної культури.

Гуманізація професійної підготовки вчителя ґрунтується на особистісно орієнтованій освіті. Ще на початку 90-х років ХХ ст. розпочалася розробка теоретичних основ особистісно орієнтованого навчання. У той період в основному висвітлювались особливості організації процесу навчання учнів; на сучасному етапі з'являються дослідження, у яких розкриваються шляхи особистісно орієнтованого навчання студентів, що є найважливішою педагогічною умовою їх підготовки до реалізації ідей цієї парадигми у школі. Наприклад, у публікаціях О. Пехоти та А. Старєвої розкривається сутність трансформації традиційної системи підготовки майбутнього вчителя в особистісно орієнтовану [3, с. 95]. Цей процес передбачає такі кроки: по-перше, переосмислення цілей навчання (від отримання студентами готових знань, умінь і навичок до свідомої потреби в саморозвитку і самореалізації); по-друге, оволодіння предметом викладання втрачає статус центрального завдання, оскільки стає інструментом реалізації цілей, пов'язаних із забезпеченням розвитку школяра; третє суттєве положення – пошук і впровадження особистісно спрямованих на розвиток студента технологій, методів, прийомів, форм і засобів навчальної діяльності; по-четверте, важливим є подолання суперечностей між здійсненням студентом власної навчальної діяльності та необхідністю становлення його особистісної педагогічної позиції шляхом використання різних форм рефлексії та цілісного поєднання навчальної діяльності з дослідницькою роботою.

До найбільш актуальних і перспективних проблем, на нашу думку, належить також підвищення якості освіти, її професійної спрямованості, яке у дослідженнях В. Бондаря, Н. Бібік, О. Матвієнко, С. Ніколаєвої, І. Пометун, С. Царьової та ін. пов'язується із упровадженням у педагогічну практику ВНЗ компетентісно орієнтованої стратегії навчання. Аналіз публікацій останніх років засвідчує, що модернізація професійної підготовки на засадах компетентісного підходу сприяє набуттю студентами необхідних

професійних компетентностей, що в подальшому забезпечує їх успішне професійне становлення і конкурентоспроможність.

На думку В. Бондаря, у дослідженнях професійної компетентності фахівця-освітянина доцільно виділити два поняття на рівні соціально-економічної категорії – конкурентоспроможність та конкурентоздатність, які не є синонімічними. Конкурентоспроможність визначається як кваліфікаційна готовність в умовах необхідності вступати в конкурентну боротьбу на ринку праці, орієнтуючись на набуту професійну компетентність, зміст і формування якої закладено в програму як складову галузевого стандарту вищої освіти, а також на набуті професійні якості, що користуються попитом у споживачів освітніх послуг і передбачені змістом освітньо-кваліфікаційних характеристик [5, с. 22]. Конкурентоздатність – це багатоаспектне поняття, що синтезує в собі всі сторони, фактори функціонування і розвитку об'єкта керування.

До основних проблем реформування вищої педагогічної освіти України вчені відносять також розроблення державних стандартів професійної освіти на засадах гуманістичної парадигми. Державний галузевий стандарт виступає нормативним документом, на основі якого відбувається реформування змісту й методики професійної освіти [6].

Підготовка майбутніх педагогів до навчання молодших школярів іноземної мови здійснюється двома шляхами – через факультети іноземних мов та через педагогічні факультети, студенти яких отримують спеціалізацію „Іноземна мова”.

У процесі аналізу встановлено, що суттєвих відмінностей як у переліку навчальних дисциплін, які вивчаються у цих вищих навчальних закладах, так і в кількості годин, відведених на їх засвоєння, немає. Чільне місце серед курсів займають фахові дисципліни (практична граматики, практична фонетика, практичний курс іноземної мови, лексикологія, методика викладання іноземних мов та ін.), оскільки саме на них базується професійна підготовка майбутніх учителів іноземної мови. Цикл професійної й практичної підготовки представлений тут лише фундаментальними дисциплінами – психологія, педагогіка, основи педагогічної майстерності. Цілісне ознайомлення майбутніх педагогів з особливостями навчання іноземної мови в початковій школі не передбачено.

Зазначимо, що майбутні педагоги, які навчаються на факультеті іноземних мов, мають достатню кількість годин іноземної мови, практичної граматики, практичної фонетики, педагогічної практики та інших дисциплін, які передбачають не лише опанування іноземною мовою та впровадження її у навчальний процес, а й ознайомлення зі звичаями, традиціями та особливостями культури країни, мова якої вивчається. Зусилля студентів цього факультету спрямовуються на ґрунтовне оволодіння методикою викладання лише іноземної мови, тоді як майбутніх педагогів початкової

освіти зі спеціалізацією – на методики всіх предметів, що вивчаються в початковій школі. Тому перший підхід має незаперечні переваги, оскільки по-справжньому успішним фахівець може стати за умови, якщо він здійснює свою професійну діяльність не тільки краще або швидше за інших, а й робить це інакше, постійно розвиваючи й оновлюючи себе. Саме тому треба перебудовувати педагогічну свідомість та готувати студентів до роботи в умовах жорсткої конкуренції.

Сучасні підходи до вирішення проблем освіти, у тому числі й у галузі викладання іноземних мов, висувають нові вимоги до підготовки вчителя, його кваліфікаційної характеристики.

Як зазначає ряд дослідників (С. Ніколаєва, О. Шерстюк), провідна роль в організації навчально-виховного процесу належить учителеві. Вони вважають, що навчальний процес з іноземної мови – це, перш за все, спільна діяльність педагога й учнів, де учень є суб'єктом навчання і спілкування нарівні з учителем. Учитель, вступаючи у стосунки співробітництва, повинен орієнтуватися на особистість школяра та перспективи його розвитку. Саме від того, наскільки майстерно він це зробить, буде залежати, чи відчужує себе учень партнером у спілкуванні чи ні.

Розрізняють вимоги до теоретичної й практичної підготовки вчителя іноземної мови. Основна вимога до теоретичної підготовки педагога – він має знати і розуміти основи теорії формування іншомовної комунікативної компетентності учнів, яка охоплює мовленнєву, мовну (лінгвістичну), соціокультурну, соціолінгвістичну, країнознавчу, навчальну, стратегічну та дискурсивну складові.

Суть практичної підготовки полягає в тому, що вчитель повинен вміти реалізовувати комунікативно-навчальну функцію, яка складається з інформаційного, мотиваційно-стимулюючого і контрольного-коригуючого компонентів, тобто кваліфіковано застосовувати сучасні методи, прийоми і засоби навчання іноземної мови. З іншого боку, він має повноцінно реалізувати виховну (вирішувати завдання морального, культурно-естетичного, трудового виховання засобами іноземної мови), освітню (допомагати учням в оволодінні вмінням учитися, розширювати свій світогляд, пізнавати себе) та розвивальну (прогнозувати шляхи формування і розвитку інтелектуальної та емоційної сфер особистості учня у процесі оволодіння іншомовним мовленням) функції.

Одним із завдань учителя дослідники виділяють створення у процесі навчання іншомовної атмосфери, тому важливо проводити урок іноземною мовою. На початковому етапі доцільно перекладати учням свої вказівки на рідну мову, а з часом використовувати її лише в найнеобхідніших ситуаціях. Учені дотримуються думки, що мовлення вчителя не повинно займати більше 10% часу уроку, решту має належати учням.

Аналізуючи стан професійної підготовки майбутніх фахівців початкової освіти в Україні, зазначимо, що, починаючи з 1991 року, тут відбулися деякі зміни, пов'язані із запровадженням викладання іноземної мови в цій ланці освіти. Незважаючи на те, що сучасна початкова школа є варіативною за типами навчальних закладів та методичним забезпеченням, вона має формувати навченість усіх школярів на рівні, визначеному Державним стандартом початкової загальної освіти [7, с. 22]. Тому важливо повною мірою враховувати ці зміни в підготовці педагогічних кадрів.

Отже, аналіз проблеми професійної підготовки магістрів початкової освіти свідчить про те, що вона інтегрує в собі тенденції, притаманні системі вітчизняної професійної педагогічної освіти (орієнтація на Болонський процес, що передбачає підготовку конкурентоспроможних фахівців, здатних засвоїти кращі надбання європейського досвіду; реалізація ідей людиноцентрованої освіти, яка знаходить своє відбиття в гуманістичній, особистісно зорієнтованій парадигмі; впровадження компетентнісного підходу в навчанні як відображення його результативної складової; розроблення державних стандартів освіти), особливості підготовки вчителя (добре знання іноземної мови, належне володіння вміннями іншомовної комунікації, методикою та технологіями навчання іноземної мови) та вчителя початкової школи (знання психологічних особливостей молодших школярів, визнання молодшого школяра суб'єктом навчальної діяльності, вміння реалізувати особистісно орієнтований (дитиноцентрований) підхід у навчанні учнів школи першого ступеня).

Список використаної літератури

1. Андрущенко В. П. Модернізація педагогічної освіти України в контексті Болонського процесу / В.П. Андрущенко // Вища освіта України. — 2004. — № 1. — С. 3–7.
2. Балл Г. О. Гуманістичні засади педагогічної діяльності [Текст] / Г. О. Балл // Педагогіка і психологія. — 1994. — № 2. — С. 3–12.
3. Басіна А. «English weekly 1–4»: нові методичні підходи у навчанні англійської мови учнів початкової школи / А. В. Басіна // Іноземні мови в навчальних закладах. — 2005. — № 6. — С. 94–100.
4. Беспалько В. П. Теория учебника: дидактический аспект [текст] / В. П. Беспалько. — М. : Педагогика, 1988. — 160 с.
5. Бондар В. І. Конкурентоздатність педагога як складова його професійної компетентності / В. І. Бондар // Початкова школа — 2008. — № 7. — С. 22–23.
6. Державний галузевий стандарт [Електронний ресурс]. — Режим доступу : www.uk.wikipedia.org/wiki.
7. Державний стандарт початкової загальної освіти // Початкова школа. — 2011. — № 2. — С. 22–44.

Ю.О. Дубенюк, магістрант;

*В.П. Тищенко, доктор педагогічних наук, професор
(Київський педагогічний університет імені Бориса Грінченка)*

Підготовка магістрів до розвитку художньо-творчих здібностей учнів молодших класів у процесі дизайн-діяльності

Реформування системи освіти, її концептуальних, структурних, організаційних основ у контексті соціально-економічних перетворень, які відбуваються в Україні, не мислиться без виховання і розвитку творчої особистості, її духовної та матеріальної культури. В умовах ринкових суспільних відносин творчість у галузі матеріальної культури виявляється у художній проектувальній діяльності, дизайні.

Актуальною залишається Постанова Кабінету Міністрів України від 8 серпня 2007 р., № 1016 „Про затвердження державної цільової програми роботи з обдарованою молоддю”, якою передбачено „створення умов для подання системної підготовки обдарованої молоді, її творчого, інтелектуального, духовного і фізичного розвитку”, „забезпечення наступності в роботі з обдарованою молоддю у загальноосвітніх, позашкільних, зокрема початкових спеціалізованих мистецьких (школах естетичного виховання), професійно-технічних і вищих навчальних закладах”.

У кінці 90-х років державою було ухвалено низку нормативних документів щодо становлення і розвитку національної системи дизайну: постанова Кабінету Міністрів України від 30.07.1996 року № 876 „Про ради з дизайну” та постанова Кабінету Міністрів України від 20.01.1997 року № 37 „Про першочергові заходи щодо розвитку національної системи дизайну та ергономіки і впровадження їх досягнень у промисловому комплексі України, об’єктах житлової, виробничої й соціально-культурної сфер”.

У зв'язку з цим зростає потреба у розробці можливих шляхів розвитку творчого потенціалу учнів. Найбільш сприятливі умови для творчого розвитку особистості учнів можна забезпечити під час занять мистецтвом, різними видами художньої діяльності, серед яких дизайн займає важливе місце як особливе зосередження способів і засобів активізації художньо-творчого потенціалу. Заняття дизайном (на будь-якому якісному рівні: сприйняття, пізнання, самостійна творча діяльність) не тільки вчать розуміти і створювати нове, незвичайне, але й розвивають образне мислення і фантазію, дають гармонійний розвиток, стимулюють внутрішні сили і творчу потенцію особистості, несуть позитивну енергію, впевненість у собі, що в цілому створює хорошу базу для успішного розвитку не тільки спеціальних художніх, творчих здібностей, але й загальної універсальної здібності до творчості (Л.С.Виготський, А.В.Запорожець, А.І. Буреніна, М.С.Каган, ін.).

Така багатозначність і багатофункціональність дизайну актуалізує необхідність його повноцінного використання в сучасній освіті для вирішення широкого спектру педагогічних завдань.

Метою цієї статті є визначити деякі аспекти проблеми розвитку творчого потенціалу магістранта щодо розвитку художньо-творчих здібностей учнів молодших класів у процесі дизайн-діяльності.

Розвиток творчих здібностей особистості належить до числа однієї з давніх проблем, інтерес до якої у різні періоди історії виявляли філософи, психологи, педагоги. Концептуальні підстави для її дослідження можна знайти в працях філософів – О.М. Аверіна, В.Б. Александрова, В.П. Філатова; дослідженнях психологів – Б.Г. Ананіна, Л.С. Виготського, П.Я. Гальперіна, А.Н. Леонтьєва, С.Л. Рубінштейна, розкривають змістовий аспект творчості, уточнюючих особливості творчого процесу, творчої діяльності. Вивченням різних аспектів творчості дітей займалися відомі педагоги – К.Д. Ушинський, Н.К. Крупська, С.Т. Шацький, А.С. Макаренко, В.О. Сухомлинський та інші.

Для дослідження проблеми розвитку творчого потенціалу особистості принципове значення мають фундаментальні праці з психології творчості Д.Б. Богоявленської, А.В. Брушлинського, О.К. Тихомирова та інших; з проблеми загальних і спеціальних здібностей Б. Г. Ананьєва, М. С. Лайтеса, Б.Ф. Ломова; психології та психофізіології індивідуальних відмінностей і здібностей В.Д. Небиліцина, П.В. Симонова, Л.С. Виготського.

Особливе значення для нашого дослідження мають роботи, що розкривають проблеми розвитку творчого потенціалу школяра, які розглядаються в науці у зв'язку з вивченням питань розвитку сутнісних сил і творчих здібностей (інтелектуальних, художніх, музичних). Питання розвитку творчих здібностей дітей, їх творчої активності, креативності особистості розглядаються і в сучасних вітчизняних дослідженнях П.Р. Атутова, В.І. Андрєєвої, Г.С. Алишулера, І. В. Дубровіної, Л.Л. Єніної, А.В. Леонтовича, А.А. Мелік-Пашаєва, В.П. Тименка, А.В. Хуторського; в зарубіжних дослідженнях – Ф. Баррон, Дж. Гілфорда, Дж. Рензулі та інших.

У процесі вивчення навчальних програм з методик викладання образотворчого мистецтва та трудового навчання виявлено, що майбутніх учителів не готують до створення міжпредметного середовища, сприятливого для актуалізації творчого потенціалу молодших школярів. Це призводить до того, що в сучасній школі міжпредметні зв'язки при навчанні малювання і трудового навчання, не кажучи вже про дизайн, майже не реалізуються, а такі навчальні предмети продовжують залишатися в розряді другорядних предметів (або відсутні зовсім), діяльність же педагогів даних предметів спрямована більшою мірою на досягнення учнями результатів з придбання елементарних художньо-графічних навичок.

Нами було виокремлено педагогічні умови підготовки магістрів до розвитку художньо-творчих здібностей молодших школярів у процесі дизайн-діяльності: удосконалення програми шляхом створення міжпредметних зв'язків між методиками викладання образотворчого мистецтва, трудового навчання та читання; орієнтування змісту методичної підготовки магістрів на

оволодіння методиками, стимулюючими розвиток художньо-творчих здібностей; особистісно-діяльнісний підхід до магістрантів, заснований на емоційно-позитивній спрямованості освітнього процесу.

У ході дослідження нами було проаналізовано теорію і практику з проблеми розвитку художньо-творчих здібностей особистості та виявлено, що художньо-творчі здібності особистості включають мовленнєво-творчі, образотворчі й предметно-перетворювальні художні дії.

Ми вважаємо, що художньо-творчі здібності особистості доцільно розвивати саме шляхом інтеграції предметів, у яких найбільше проявляються різні види художньої діяльності. Художньо-творчими здібностями вважаються індивідуально-психологічні особливості людини, які проявляються в художніх видах діяльності та забезпечують успішність її виконання. У процесі експериментальної роботи на базі Київського педагогічного університету імені Бориса Грінченка розроблено програму для позаурочних ділових ігор магістрів. Експериментально перевірено результативність теоретичної моделі підготовки магістрів до розвитку художньо-творчих здібностей учнів початкових класів у процесі дизайн-діяльності.

Отже, окреслюючи педагогічні умови, що забезпечують ефективну підготовку магістрів до формування художньо-творчих здібностей молодших школярів у процесі дизайн-діяльності, визначено, що дизайн як проектна діяльність і мистецтво є поліхудожньою системою розвитку і виховання на основі міжпредметних зв'язків, що дозволяє вчителям створювати предметне середовище на засадах краси і доцільності та врахування системотворчого принципу унаочнення (предметно-розвивального середовища), сприятливого для актуалізації творчого потенціалу молодших школярів.

*С.В. Кубрак, канд. пед. наук
(Житомирський національний агроекологічний університет)*

Використання сучасних комп'ютерних та Інтернет-технологій у саморозвитку студентів філологічного профілю

З метою впровадження нових технологій навчання прийнято відповідну державну Програму комп'ютеризації навчальних закладів [3, с.5]. Це дасть змогу створити матеріальну базу для організації дистанційного навчання, надання консультативної допомоги навчальним закладам, впровадження нових навчальних курсів відповідно до потреб школи. Згідно з Національною доктриною розвитку освіти України у XXI столітті пріоритетом розвитку освіти є впровадження сучасних інформаційних технологій, які забезпечують доступ до мережі високоякісних баз даних, розширюють можливості студентів у сприйнятті складної інформації [8, с.3]. Це здійснюється шляхом

побудови індивідуальних навчальних програм різних рівнів складності, залежно від конкретних потреб, використання можливостей Інтернету, впровадження дистанційного навчання, випуску електронних підручників, електронних енциклопедій та бібліотек.

Цим проблемам присвятили свої доробки: М. Жалдак, П. Образцов, О. Співаковський, О. Гудирева, В. Олексенко, проблемі впровадження інформаційних технологій у навчальний процес ВНЗ – В. Биков, Р. Гуревич, В. Литвин, О. Сльникова, О. Карелін, В. Імбер та ін. Отже, забезпечення якості професійної підготовки майбутніх учителів філологічного профілю представлено широкою низкою наукових досліджень [1; 2; 4].

Метою цієї статті є визначення переваг та доцільність використання інформаційних технологій у саморозвитку студентів філологічного профілю.

Використання комп'ютерних технологій має цілу низку переваг: варіативність застосування на різних етапах навчання; навчальний матеріал краще сприймається і легше запам'ятовується студентами; економне використання навчального часу; індивідуалізація навчання, визначення глибини і послідовності засвоєння, темпу роботи; скорочення видів роботи, що викликають втомлюваність студента; розгалуження послідовності навчання на основі аналізу помилок студента; адаптація існуючих навчальних матеріалів до комп'ютеризованих умов навчання; створення комфортного середовища навчання; впровадження експериментальних досліджень; активізація навчальної діяльності студента; інтенсифікація навчання та підвищення рівня мотивації; формування самооцінки студентів та створення умов для самостійної роботи [7, с.25].

На наш погляд, використання комп'ютерних технологій у процесі навчання мов допомагає дотримуватися низки психологічних і методичних чинників формування будь-якої компетенції. Комп'ютерні технології при вивченні необхідного мовного матеріалу забезпечують:

- 1) керованість процесом формування лексичної, граматичної, мовленнєвої компетенції за рахунок покрокового зворотнього зв'язку і миттєвого повідомлення результатів кожному студенту;
- 2) різноманітність умов тренування, що виражається у варіації об'єму, порядку й умов пред'явлення матеріалу;
- 3) можливість багатократного виконання послідовності операцій з лексичними, граматичними чи будь-якими іншими одиницями всіма студентами;
- 4) здійснення наочних дій з необхідним матеріалом на екрані комп'ютера;
- 5) поліпшення умов для запам'ятовування матеріалу завдяки одночасному використанню різних видів наочності;
- 6) врахування вікових та індивідуальних особливостей студентів, що сприяє швидшому просуванню в навчальній діяльності кожного з них;

7) підвищення мотивації до вивчення мови, що досягається за рахунок отримання задоволення від роботи на комп'ютері, відтворення обстановки діяльності, заохочення результатів, надання комп'ютерної допомоги у будь-який момент навчального процесу;

8) умови для контролю і точної оцінки рівня сформованості необхідної компетенції кожного студента;

9) формування у студентів умінь самоконтролю і самооцінки.

Слід підкреслити величезне значення комп'ютерних технологій у формуванні індивідуального стилю навчання. Інформаційні засоби навчання дають змогу сформувати позитивну мотивацію до навчання, забезпечити отримання глибоких знань, умінь та навичок за рахунок адаптації завдань до освітніх можливостей студента, навчити його самостійно приймати рішення, визначати необхідний рівень завдань, швидкість засвоєння тієї чи іншої теми.

На відміну від статичних, текстових або друкованих технологій, навчання на основі комп'ютерних технологій доводить, що є багато різних способів навчання та чимало втілень знань. Вони дозволяють студентам досліджувати та аналізувати швидше, ніж просто слухати та запам'ятовувати [7, с. 40].

Робота з комп'ютерними словниками та енциклопедіями також має свої особливості та переваги при вивченні іноземної мови.

Електронний словник об'єднує в собі функції пошуку інформації, що цікавить, демонстрації мовних закономірностей і дає можливість освоїти навчальний матеріал за допомогою спеціальної системи вправ. Усі сучасні електронні словники використовують звукові засоби мультимедійних персональних комп'ютерів для відтворення вимови.

Електронні словники відкривають широкі можливості для тих, хто прагне опанувати іноземну мову: виконання письмових завдань, а також лексичних, таких, як пошук інформації про значення слова, стильових характеристик, частотності вживання, сполучуваності, етимології, синонімів, слів однієї тематичної групи і т.п. Словники можуть також використовуватися як додатковий матеріал з аудіювання. Робота над лексичним та граматичним матеріалом може здійснюватися шляхом виконання спеціально розроблених вправ, що, як правило, також наявні в електронних словниках.

Комп'ютерні енциклопедії є багатим джерелом країнознавчої інформації і включають разом з докладною статтею ілюстрації, фотографії, звукові й відеофрагменти, географічні карти, хронологічні таблиці.

Такого виду енциклопедії – це багаторівневі, інтерактивні мультимедіа-додатки, які поєднують освітній та ігровий аспекти, що видають за одним натисканням кнопки всю інформацію з теми, що вас цікавить. Вони можуть містити відеокліпи замість традиційних фотографій, звичайний текст може поєднуватися з голосовим супроводом. Знайомство з новою інформацією

кожного разу відрізняється від попереднього. Величезні бази даних легкодоступні, процес роботи з ними не втомлює. Світ ділових тренажерів-ігор дозволяє перевірити знання нестандартним способом і з іншого боку поглянути на деякі речі. За своєю тематикою електронні енциклопедії можуть бути загальноосвітніми, тобто містити інформацію з різних галузей знань та напрямів людської діяльності, або тематичними, наприклад, енциклопедія історії США, системи освіти Великобританії чи мистецькі енциклопедії [9, с.68].

Також на сучасному етапі досить ефективним є використання *електронного підручника*, що є автоматизованою навчальною системою, яка містить дидактичні, методичні, інформаційно-довідкові матеріали з іноземної або рідної мови, а також програмне забезпечення, що дозволяє комплексно використовувати їх для самостійного контролю знань.

Розробка та широке застосування електронних підручників також допомагає технологічно забезпечити процес індивідуалізації навчання. Він дозволяє системно подати навчально-методичний матеріал, зробити його більш доступним для вивчення. Електронний підручник акумулює в собі основні навчально-методичні матеріали, необхідні для підготовки та проведення всіх видів і форм занять відповідно до нормативних вимог.

Крім того, він надає широкі можливості для самостійного вивчення навчальних тем, підготовки до занять та отримання додаткової інформації з конкретної навчальної теми.

Електронний підручник дає можливість студентам здійснювати самоконтроль засвоєння матеріалу з мови що вивчається, а викладачам об'єктивно здійснювати поточний і підсумковий контроль успішності студентів.

Отже, електронний підручник має значні переваги в порівнянні з паперовим аналогом, так як він допускає: використання форматованого тексту, кольорової графіки, анімації, звукового супроводу, гіпертексту; можливість постійного оновлення; невеликі витрати на публікацію і розмноження; можливість розміщення в ньому інтерактивних веб-елементів, наприклад, тестів, моделей або робочого зошита; можливість копіювання і перенесення частин для цитування; можливість нелінійного проходження матеріалу завдяки безлічі посилань; зв'язок з додатковою літературою в електронних бібліотеках або освітніх сайтах; наявність системи пошуку інформації.

Електронний підручник має стати для студентів та вчителів таким же легкодоступним та простим у використанні джерелом інформації, як і звичайна книга [5, с.5].

Крім цього, ефективними у професійному саморозвитку майбутнього вчителя філологічного профілю можуть стати фахові *комп'ютерні програми*.

Можна використовувати вже готові комп'ютерні програми, хоча викладачі будь-якої мови можуть самостійно розробити їх для створення завдань з різних видів мовленнєвої діяльності, виходячи з цілей навчання, навчального матеріалу, рівня своєї комп'ютерної та інформаційної грамотності, а також комп'ютерної та інформаційної грамотності учнів та студентів.

Самостійно розроблені та підготовлені комп'ютерні програми, зазвичай, викликають підвищений інтерес в учнів та студентів і збільшують бажання працювати з ними.

Беручи до уваги вищеперераховані можливості комп'ютерних технологій, ми можемо зробити висновок про доцільність їх використання у професійній підготовці вчителів філологічних дисциплін.

Вони можуть бути застосовані як додатковий матеріал під час самостійної підготовки та організації занять для створення різних видів вправ з формування певних мовленнєвих умінь, сприятимуть розвитку пізнавальної й дослідницької діяльності студентів, а також забезпечать підтримку інтересу до вивчення мови.

Інтернет, електронна пошта, комп'ютеризоване викладання мов, Інтернет-конференції, соціальні мережі, блоги і таке інше – все це можна і необхідно застосовувати, для покращення безперервного процесу професійної підготовки вчителя.

Оскільки в мережі міститься різноманітна навчальна інформація, все більше педагогів використовують Інтернет-ресурси для пошуку та отримання інформації, інколи така інформація розглядається як засіб організації навчальної діяльності.

Можливості та ресурси Інтернету можуть використовуватись учителем з різною метою: для введення матеріалів мережі у зміст заняття; для самостійного пошуку інформації студентами в межах роботи над навчальним проектом; для самостійного вивчення чи поглиблення знань з іноземної та рідної мови, для ліквідації прогалин у знаннях, уміннях і навичках, для самостійної підготовки до здачі кваліфікаційного екзамену (TOEFL test, FCSE test тощо); для систематичного вивчення певного курсу іноземної мови дистанційно, під керівництвом викладача тощо.

Інтернет дає можливість безкоштовно як викладачам, так і студентам-філологам отримати доступ до художніх текстів, газет, журналів, наукових статей, словників, підручників, посібників та інших матеріалів, які раніше були доступні у друкованому вигляді за велику ціну, тому вони не мали змогу придбати їх.

Майбутнім учителям цікаво працювати з Інтернет-ресурсами, оскільки всі Web-матеріали є реальними, автентичними, найновішими й актуальними, що і є причиною підвищення мотивації під час виконання різноманітних завдань.

У науково-методичних джерелах виділяють декілька типів дидактичних завдань, які можна вирішувати на основі ресурсів Інтернету: формування вміння читання іноземною мовою, безпосередньо використовуючи матеріал мережі; удосконалювати вміння аудіювання на основі автентичних звукових та відеоресурсів мережі; розвивати вміння діалогічного та монологічного мовлення на основі проблемного обговорення інформаційних ресурсів Інтернету; формувати вміння писемного мовлення, беручи участь у листуванні, письмовому обговоренні проблеми, мережевому проєкті; поповнювати словниковий запас лексичними одиницями, що зустрічаються в автентичних текстах Інтернету; знайомитися із соціокультурним аспектом мови, особливостями мовленнєвої поведінки носіїв мови, в тому числі із мовленнєвим етикетом, що функціонує в каналах комп'ютерної взаємодії.

Отже, можливості Інтернету для удосконалення мовної підготовки студентів-філологів, особливо в плані підвищення комунікативного та професійно орієнтованого характеру навчання мов настільки широкі, що жодна методика не може вважатися повноцінною, якщо вона не передбачає місця для використання Інтернет-технологій і комп'ютерних технологій загалом.

Крім того, Інтернет є невичерпним джерелом інформації (особливо англomовної інформації, в чому і полягає його надзвичайна важливість для навчання англійської мови як іноземної). Така інформація може бути навчальною, але в основному вона є цілком автентичною, тобто підготовленою носіями мови.

Це дає можливість не тільки викладачам “вичерпувати” з Інтернету необмежену кількість матеріалів, що можуть використовуватися як навчальні, тобто добирати в Інтернеті автентичний зміст навчання (мовленнєві матеріали).

“Вичерпуванням” інформації через Інтернет-пошук за завданнями викладача (або цілком самостійно) можуть займатися і самі студенти, тим самим у багато разів підвищуючи свої контакти з мовою, що вивчається, і сприйняття цієї мови в комунікації через опрацювання різноманітних іншомовних текстів у Інтернеті.

На основі досліджень нами визначено відсоткові складові використання комп'ютерних технологій у саморозвитку студентів філологічного профілю. (див. рис 1).



Рис. 1. Можливості використання комп'ютерних та Інтернет-технологій у саморозвитку студентів

Як свідчать результати дослідження, використання комп'ютерних технологій у професійному саморозвитку майбутнього вчителя філологічного профілю можуть відбуватися під час аудиторних та позааудиторних занять і у різних режимах (індивідуальних та групових), хоча перевага на боці позааудиторних занять та у індивідуальному режимі.

Список використаної літератури

1. Гудирева О. М. Вплив нових інформаційних технологій навчання на активізацію навчально-пізнавальної діяльності студентів / Гудирева О. М. // Комп'ютерно-орієнтовані системи навчання: зб. наук. пр. – К.: НПУ ім. М. П. Драгоманова / О. М. Гудирева 2003. – Вип. 6. – С. 25–36.
2. Гуревич Р. С. Готовність до застосування інформаційно-телекомунікаційних технологій у педагогічній діяльності як основа компетентності вчителя / Р. С. Гуревич // Наукові записки ВДПУ імені Михайла Коцюбинського. Серія “Педагогіка”. – Вип. 16. – С. 222–227.
3. Державна програма інформатизації та комп'ютеризації вищих навчальних закладів І–ІІ рівня акредитації на 2005–2008 роки; постанова Кабінету Міністрів України № 1182 від 8 вересня 2004 року.
4. Жалдак М. І. Педагогічний потенціал комп'ютерно-орієнтованих систем навчання математики / Жалдак М. І. // Комп'ютерно-орієнтовані системи навчання: зб. наук. пр. – К.: НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2003. – Вип. 7. – С. 3–16.
5. Жебровський Б. М. Інформатизація навчального процесу столиці: крок у ХХІ ст. // Комп'ютер у школі та сім'ї / Б. М. Жебровський, Г. В. Ломаковська. – 1998. – № 3. – С. 3–6.
6. Концептуальні засади розвитку педагогічної освіти та її інтеграції в європейський освітній простір / Затверджено наказом МОН № 998 від 31.12.2004 р. – Харків, 2004. – 10 с.
7. Кубрак С. В. Використання інформаційних технологій у професійному саморозвитку майбутнього вчителя філологічного профілю: навч.-метод. посіб. / С. В. Кубрак. – Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2011. – 96 с.
8. Національна доктрина розвитку освіти України у ХХІ ст. // Освіта. – №26. – 2002. – С. 2–4.
9. Олексенко В. М. Інформаційні та педагогічні технології в освіті / В. М. Олексенко // Матер. V Всеукр. конф. “ІТОНТ”. – Черкаси: ЧНУ, 2006. – С. 92.

*Я. Грузд, магістрант фіз.-мат. факультету.
А.В. Прус, канд. фіз.-мат. наук, доцент
(Житомирський державний університет імені Івана Франка)*

Місце золотого перерізу в шкільному курсі математики основної школи
*„Геометрія володіє двома скарбами:
теоремою Піфагора і „золотим перерізом”
Йоганн Кеплер*

Із давніх-давен люди намагалися пізнати світ через пошук гармонії і досконалості. Від часів Піфагора вважали гармонічним поділ, під час якого менша частина відноситься до більшої, як більша частина відноситься до всього цілого. В епоху Відродження Леонардо да Вінчі назвав такий поділ золотим перерізом, а Лука Пачолі – божественною пропорцією. Деякі сучасні вчені впевнені: настав момент, коли золотий переріз повинен зайняти своє лідируюче місце в єдиній науці майбутнього.

Людина розрізняє навколо себе предмети за формою. Цікавість до форми будь-якого предмету може бути життєвою необхідністю, а може бути викликана красою форми. Форма, в основі побудови якої лежить співвідношення симетрії та золотого перерізу, сприяє найкращому зоровому баченню і прояву відчуття краси і гармонії. Принцип золотого перерізу є вищим проявом структурної й функціональної досконалості цілого та його частин у мистецтві, науці, техніці й у природі.

Виконуючи дослідження з теми „Гуманітаризація змісту математики в основній школі (на прикладі використання „золотого поділу)”, ми провели опитування серед студентів четвертого курсу.

Мета анкетування – з’ясувати наскільки майбутні учителі математики використовують у своєму житті „божественну” пропорцію.

Анкета містила в собі шість запитань відкритого й закритого типу. В опитуванні взяли участь двадцять п’ять студентів, серед них 18 дівчат (з соціальних джерел відомо, що жінки на питання відповідають більш щиро, ніж чоловіки).

Перше запитання анкети було таким: доповнити іменником словосполучення „золотий”. Результати обробки показали, що 60% респондентів вибрали вірну асоціацію (див. рис. 1).

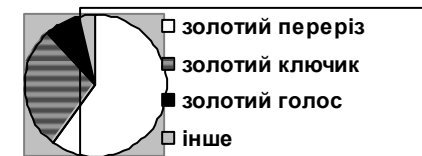


Рис. 1. Результати обробки анкет студентів

Друге запитання викликало в студентів захоплення: „Хто з Вашої групи (на Вашу думку) має найбільш пропорційну статуру?”. Вони швидко почали оглядати своїх однокласників, шукаючи в них ідеал. Найбільшу кількість голосів серед представників сильної статі отримали Супрунчук Сергій (36 %) та Тарасюк Тарас і Щур Назар (по 24%), серед дівчат Спориш Любов (28%) та Клімчук Ольга (20 %)

Наступне питання звучало так: „Яку математичну тему або змістову лінію для себе Ви б назвали „красою геометрії”? Тут погляди були зовсім різні, кожен написав свою улюблену тему з різних розділів геометрії: поділ відрізка, многокутники, подібність трикутників, рівність фігур, геометричні перетворення, геодезичні лінії, трикутники, площі многокутників, золотий переріз, елементарні побудови, чотирикутники, тіла обертання, об'єм многокутників, задачі на побудову, теорема Дезарга. Кожна людина красу геометрії бачить у своїй улюбленій змістовій лінії, і не можна сказати, що ці теми не є прекрасними.

На питання: „Домалуйте на картинці одне дерево” майже всі інтуїтивно розмістили його так, що воно поділило малюнок у співвідношенні 1:2.

Шосте питання було таким: назвати предмети з навколишнього світу, які найбільш привабливо для Вас виглядають і пояснити. Багато студентів назвали пам'ятки архітектури, різні будівлі, пояснюючи присутністю в них співвідношень частин й елементами пропорційності. Назвали також „серветку Коха”, тому що, вона складається з рівних геометричних фігур; п'ятикутник – тому що, складається з однакових трикутників і т.д.

У сучасних навчальних програмах з математики тема „Золотий переріз” не зустрічається. Але ми вважаємо, що при вивченні тем: „Рівнобедрений трикутник”, „Властивості кутів трикутника”, „Подібність фігур”, „Правильні многокутники”, „Задачі на побудову” обов'язково треба звернути увагу на тему „Золотий переріз”. Це дозволить зробити вагомий внесок у формування ключових компетентностей учнів.

Яскраві відкриття сучасної науки – квазікристали Шехтмана, нова геометрична теорія філлотаксиса українського архітектора Боднара, закон структурної гармонії систем білоруського філософа Сороко, резонансна теорія Сонячної системи російського астронома Бутусова та інші сучасні наукові відкриття, засновані на золотому перерізі, поза сумнівом мають „стратегічне” значення для розвитку сучасної науки. Необхідно відзначити також великий інтерес сучасної теоретичної фізики до золотого перетину. Іншими словами, в даний час неможливо уявити собі подальший розвиток науки про природу без цього терміну. І є надія, що і шкільна математична освіта також не залишиться в стороні від золотого перерізу.

Список використаних джерел і літератури

1. Боднара О.Я. Золотий переріз і неевклідова геометрія у науці та мистецтві: монографія / Боднара О.Я. — Львів: НВФ „Українські технології”, 2005. – 198 с.

2.Золотий переріз [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://licey1matem.at.ua/index/zolotij_pereriz/0-6.

3. Кузнецова И.А. Особенности восприятия на базе золотого сечения / И.А.Кузнецова // Проблемы гармонії, симетрії і золотого перетину в природі,науці та мистецтві : зб. наук. пр./ ред.: Л.П. Середа. — Вінниця, 2003. — Вип.15. — С. 270-276.

М. Єнжисвська, магістрант ННІ філол. та журналіст.;

*Г. В. Грибан, канд. пед. наук, доцент
(Житомирський державний університет імені Івана Франка)*

Використання мультимедійних технологій на заняттях української мови у ВНЗ I-II рівня акредитації

Внаслідок інтенсивного розвитку новітніх технологій з'являються широкі можливості для вдосконалення мультимедійних засобів у вивченні української мови.

Цій проблемі присвятили свої праці В. Паламарчук, І. Олійник, В. Іваненко, Л. Рожило, О. Скорик, А. Шишук, С. Михайлова, Т. Бабійчук, ін.

Науковцями доведено, що 87% інформації людина сприймає за допомогою зорових відчуттів, а 9% – за допомогою слуху. З побаченого запам'ятовується 40%, з почутого – 20%, а одночасного побаченого і почутого – 80% інформації. Якщо застосовуються мультимедійні технології, то в пам'яті залишається 50% інформації, а час навчання скорочується на 20-40%. Тому в процесі навчання української мови одночасно зі словесними методами потрібно використовувати візуальні, які, спираючись на різноманітні способи спостереження процесів, явищ, предметів і дій, впливають на зорові рецептори. Адже наочне пізнання генетично випереджає словесне [2, с. 49].

Одним із способів розвитку пізнавальної активності студентів є використання мультимедійних технологій, які дають змогу підвищити активність і привернути увагу студентів до навчання.

Мультимедіа (лат. “multum” – “багато” й англ. “media” – “засоби”) – система сучасних технічних засобів, що дозволяють працювати з текстовою інформацією, графічним зображенням, звуком (мовлення, музика, ефекти), анімаційною комп'ютерною графікою (мальовані фільми, тривимірна графіка) в єдиному комплексі; один із перспективних напрямків, що найбільш швидко розвивається, особливо в галузі освіти [1, с. 27].

Кожен із застосовуваних інформаційних компонентів має власні виражальні засоби і дидактичні можливості, спрямовані на забезпечення оптимізації процесу навчання на заняттях української мови та літератури. Саме тому мультимедійні програми як своєрідний засіб навчання можуть забезпечити принципово нову якість: обмін інформацією між студентом і технічною системою відбувається у діалоговій формі, за нерегламентованим

сценарієм, який кожного разу будується студентом по-новому, за його розсудом, а сама комп'ютерна технологія навчання органічно вписується в класичну систему, розвиває і раціоналізує її, забезпечуючи нові можливості щодо організації паралельного навчання і контролю знань, надає реальну можливість практичного впровадження індивідуалізованого навчання [5,с.22].

Під *мультимедіа* ми будемо розуміти комплекс апаратних та програмних засобів, що дозволяють застосовувати комп'ютер з текстом, зі звуком, графікою, анімацією та відео.

Арсенал дидактичних можливостей мультимедійних засобів навчання можна стисло визначити так: урізноманітнення форм подання інформації; урізноманітнення типів навчальних завдань; створення навчальних середовищ, які забезпечують перенесення студента в уявний світ, у певні ситуації; забезпечення негайного зворотного зв'язку, широкі можливості діалогізації навчального процесу; широка індивідуалізація процесу навчання, використання основних і допоміжних навчальних впливів, розширення поля самостійності; широке застосування ігрових прийомів; широкі можливості відтворення фрагментів навчальної діяльності предметно-змістового, предметно-операційного і рефлексивного; активізація навчальної роботи студентів, посилення їх ролі як суб'єкта навчальної діяльності (можливість обирати послідовність вивчення матеріалу, визначення міри і характеру допомоги тощо); посилення мотивації навчання.

На заняттях української словесності використовують мультимедійні технології за різних видів навчальної діяльності студентів:

1. Комп'ютерні програми під час подання нового матеріалу, його повторення, узагальнення та систематизації.
2. Мультимедійні програми як засіб впровадження самостійної роботи студентів.
3. Мультимедійна інформація як інструктивний та ілюстративний матеріал.
4. Мультимедія у поєднанні з іншими засобами навчання [4, с. 145].

Академік С.Г.Шаповаленко так пояснював сутність та необхідність такого поєднання: “засоби навчання обслуговують усі моменти навчання: сприймання, осмислення, закріплення та застосування інформації. Далеко не завжди один і той самий засіб може обслуговувати всі ці моменти, тому що функціональні можливості його обмежені” [4, с. 145]. Тому залежно від того, яке завдання необхідно розв'язати, використовуються ті або інші засоби навчання української мови. Так виникають поєднання – комплекси засобів навчання.

Основною особливістю методики використання як окремих мультимедійних засобів, так і їхніх поєднань у певній комплексній системі, на нашу думку, полягає в тому, щоб забезпечити відповідність між специфічними особливостями викладу навчального матеріалу й основними

психолого-педагогічними закономірностями процесу навчання, особливостями та умовами засвоєння студентами знань.

Вибір мультимедійних засобів навчання, вирішення питання про те, як і коли їх використовувати, належить викладачеві. Оптимальним є варіант, коли у викладача буде багато таких засобів, а сам він буде вільно володіти методикою використання їх на навчальних заняттях [3, с. 10].

Комп'ютер на заняттях української мови поступово стає звичним засобом навчання. У багатьох навчальних закладах встановлені інтерактивні дошки, використання яких робить заняття динамічним, яскравим і набагато результативнішим. Проте створення мультимедійних продуктів для кожної навчальної дисципліни в масштабах України з урахуванням програм – справа досить тривала у часі. Сьогодні викладачі стають авторами власних мультимедійних продуктів. На нашу думку, такі засоби навчання навіть більш ефективні, ніж стандартні апробовані матеріали, оскільки створені самим викладачем, враховано стиль і методи його роботи.

Список використаної літератури

1. Антонова Т. Мультимедійний учебник. Поиски жанра / Антонова Т., Харитонов А. // Компьютер-пресс. – 1999. – № 9. – С. 26-31.
2. Білоконна Н. І. До проблеми використання інформаційних технологій у навчальному процесі / Н. І. Білоконна, С. П. Білоконний // II Славянские педагогические чтения: Тез. докл. междунар. конф., 16-18 окт. 2003. – Тирасполь, 2003. – С. 49-53.
3. Радченко І. Майстер-клас: мультимедійні жанри / І. Радченко // Україн. мова й літер. в серед. школ., гімназіях, ліцеях та коле́гіумах. – 2008. – № 10. – С. 8-17.
4. Салівон Т. Л. Підготовка педагогів до розробки навчальних занять із мультимедійним супроводом у класі інформаційно-комп'ютерних технологій // Організація діяльності наукових лабораторій інституту: наук.-метод. посіб. / за ред. Н. І. Клокар, О. В. Чубарук. – Біла Церква, 2005. – 243 с.
5. Селевко Г. К. Проектуємо комп'ютерний урок / Селевко Г. К. // Відкритий урок. – 2006. – № 3-4. – С. 19 - 25.

В.В. Орлінська, магістрант фіз.-мат. факультету;

С.О. Карлюк, канд. пед. наук, доцент

(Житомирський державний університет імені Івана Франка)

Використання сучасних інформаційних технологій при розробці електронних посібників для майбутніх учителів інформатики

Сучасні інформаційні та комунікаційні технології все більше проникають у навчальний процес вищої школи, стаючи чи не головним його системним компонентом, який значною мірою визначає характер і вектор розвитку освіти. На сьогоднішній день особливої актуальності набувають загальні наукові, методологічні та технологічні проблеми, пов'язані з

організацією процесів створення, супроводження і ефективного використання програмних засобів навчального призначення. Автоматизація процесу навчання здійснюється за допомогою комп'ютерних навчальних програм і електронних підручників, що використовуються не лише із застосуванням магнітних носіїв та флеш-накопичувачів, але й із застосуванням локальних і глобальних комп'ютерних мереж, за рахунок яких відбувається формування спеціалізованого інформаційно-освітнього середовища, що дозволяє реалізовувати сучасні технології навчання. Для наповнення інформаційно-освітнього середовища необхідна оперативна розробка відповідних електронних навчальних посібників високої якості, які відповідатимуть сучасному стану науки в даній предметній області.

Загальною метою створення електронних навчальних посібників є підвищення ефективності процесу засвоєння знань і поліпшення якості підготовки фахівців. У системі денного навчання електронні навчальні посібники використовуються як додаткові навчальні засоби. Вони дозволяють методично правильно організувати контрольовану викладачем самостійну роботу студентів. Отже, в даному контексті стає можливим здійснення поступового впровадження технологій відкритої освіти, зокрема методу дистанційного навчання. Водночас у системі відкритої освіти електронні навчальні посібники є основним джерелом навчальної інформації. Окремі аспекти створення та використання електронних підручників досліджувались у роботах О. Бондара, А. Вихтуновської, Л. Гризуна, Л. Корнєєва, В. Лепченка, Т. Марченка, Т. Соколовської, М. Турова та ін. Незважаючи на значну увагу науковців до окресленої проблеми, питання створення електронного посібника саме для майбутніх учителів інформатики недостатньо висвітлено у науковій та навчально-методичній літературі.

З огляду на постійне удосконалення та інформатизацію освіти постає проблема окреслення актуальних питань, які пов'язані з особливостями створення електронних посібників для майбутніх учителів інформатики, їх переваг та використання у навчальному процесі, що і є метою статті.

У навчальному процесі використовуються різні інформаційні технології: електронні бібліотеки, гібридні бібліотеки, електронні посібники, довідково-пошукові системи *Internet*, віртуальні лабораторії, мультимедійні презентації, інтерактивні тести тощо.

Згідно з визначеннями В. І. Доротюка, О. М. Кривоноса, електронний посібник – це програмно-методичний комплекс, універсальний методичний посібник, який містить широке коло питань з певної навчальної дисципліни або поєднання декількох, призначений забезпечити можливість студентам самостійно або за допомогою викладача засвоїти навчальний курс та його окремі розділи [1; 3].

За функціональною значущістю матеріал електронного посібника повинен складатися з презентаційної частини, основного матеріалу з

вправами та задачами, контрольними питаннями та засобами проміжного контролю.

Електронний посібник має ряд принципових відмінностей та переваг від звичайного посібника, виготовленого типографським способом:

1. Мультимедійність дозволяє здійснювати одночасну передачу різноманітних видів інформації.
2. Високий ступінь інтерактивності – встановлення зворотного зв'язку користувача інформації з її джерелом.
3. Гіперпосилання, за допомогою яких можливий швидкий перехід від однієї частини посібника до іншої.
4. Впливаючі підказки – можливість доповнити матеріал посібника.
5. Індивідуальний підхід для користувача.
6. Дозволяє розвивати навички самостійної роботи слухачів.

Також до переваг використання електронного посібника слід віднести максимальний зв'язок з робочою програмою викладача; швидкість оновлення; ефективність проведення контролю; підвищення наочності; покращення продуктивності заняття; міжпредметні зв'язки; логічність подання матеріалу; нижча вартість, порівняно з друкованим підручником; дистанційне навчання.

Електронний посібник розробляється як відкрита система. Використання системного підходу до розробки електронних навчальних посібників дозволяє зробити серйозний крок на шляху переходу від пізнавальної до прагматичної моделі освіти й сприяє вирішенню проблем створення посібників нового покоління. Це дасть можливість: збільшити кількість користувачів, підвищити наочність представлення матеріалу, використовувати електронний посібник тривалий час, звести до мінімуму витрати на пошук і підбір літератури, здійснювати контроль отриманих знань.

Використання мультимедії: аудіо- та відео-компонентів підвищує наочність представлення матеріалу, а також дає можливість використовувати його людям, що мають різні патології (порушення слуху, зору і т. п.). За рахунок цього можливе різке збільшення кількості користувачів, а також ефективність використання електронних посібників. Включення перерахованих компонентів до електронного посібника дозволяє перейти від пізнавальної моделі освіти до прагматичної, в якій майбутній фахівець стає активним об'єктом освіти.

Отже, електронний посібник поєднує в собі функції підручника, викладача, довідково-інформаційного довідника, консультанта або засобу контролю, оскільки може містити не лише корисну інформацію, а й зворотній зв'язок та контролюючі тести.

Електронний посібник для майбутніх учителів інформатики може використовуватися студентами для підготовки до іспитів, заліків, а також для самостійного опрацювання чи повторення певного матеріалу. Під час його

розробки застосовувалась наступна структура: лекційний матеріал; методичні рекомендації з вивчення курсу; практикум із прикладами виконання завдань; довідкові матеріали; система тестування і контролю знань; глосарій. Тому важливе місце має використання електронного посібника в дистанційній освіті.

Електронний посібник для майбутніх учителів інформатики розроблений з метою активізації навчально-пізнавальної діяльності студентів, підвищення мотивації їх до навчання, збільшення ефективності засвоєння студентами навчального матеріалу, спонукання до творчої діяльності (підготовка презентацій із використанням комп'ютерних програм; участь студентів у конференціях). У даному електронному посібнику застосовані гіпертекстові посилання та відео вставки.

Отже, електронні посібники в цілому спрощують роботу викладача, сприяючи процесу засвоєння студентами нового матеріалу. Результати впровадження електронних посібників у навчально-виховний процес підготовки майбутніх учителів інформатики переконують у тому, що необхідно вивчати і поширювати досвід їх реалізації, а також проводити роботу зі створення електронних посібників для вивчення інших дисциплін.

Список використаної літератури

1. Доротюк В. І. Електронний підручник – альтернативний інструментарій в шкільній освіті [Електронний ресурс] / В. І. Доротюк. – Режим доступу: <http://www.rozumniki.ua/ua/view-articles/>.
2. Жук Ю. О. Системні особливості освітнього середовища як об'єкту інформатизації / Ю. О. Жук. // Післядипл. освіта в Україні. – 2002. – № 2. – С. 35-37.
3. Кривонос О. М. Використання сучасних інформаційних технологій при розробці електронних посібників з програмування / О. М. Кривонос, О. Д. Мануйлова // Інформаційні технології і засоби навчання. – 2011. – №4(24). – Режим доступу: http://www.nbuv.gov.ua/e-journals/ITZN/2011_4/11komepp.pdf.
4. Кузнецов А. А. Информационные и коммуникационные технологии в образовании: учеб.-метод. пособ. // А. А. Кузнецов, С.В.Панюкова, И.В.Роберт. – М.: Дрофа, 2008. – 320 с.

***Н. В. Кобилинська, магістрант ННІ педагогіки;
С.С. Вітвицька, докт. пед. наук, професор
(Житомирський державний університет імені Івана Франка)***

Хобі вчителів початкових класів як ефективний засіб позаурочного спілкування з вихованцями

У Законі України “Про освіту” йдеться про позашкільне виховання як невід’ємну частину системи освіти, й спрямовується воно на розвиток здібностей і талантів учнівської молоді, задоволення її інтересів і духовних запитів.

Позаурочна виховна робота тісно пов'язана з навчальною діяльністю школярів, та, не дивлячись на це, являє собою автономну область навчально-виховного процесу. У цій сфері діяльність школярів відзначається більшою самостійністю, творчістю, індивідуальністю тощо. Саме тут вони можуть реалізувати свої захоплення (хобі), які нерідко перейняли від своїх учителів [1, с.103].

Мета статті полягає у розкритті особливостей використання захоплення (хобі) вчителя початкових класів як ефективного засобу позаурочного спілкування з вихованцями.

Творче начало є основною рисою, яка визначає захоплення (хобі) дитини. У зв'язку з цим мета освіти і виховання пов'язується з формуванням творчої особистості, котрій притаманне гостре почуття нового, повна самореалізація сил і здібностей в діяльності й спілкуванні; гармонія між самопізнанням, самовираженням, самоутвердженням і саморозвитком [4, с.103].

Хороший учитель може захопити дітей і зацікавити своїм предметом. Існує думка, що у вчителя має бути акторський талант, щоб уроки були для учнів цікавими і привабливими. У ході уроку вчитель знайомить учнів з новим матеріалом, повторює пройдений на попередніх уроках матеріал, перевіряє домашні завдання і задає нові [5, с.103].

Труднощі вчительського життя відомі всім. Є в педагогічній діяльності й свої радощі, скажімо, бачити, як на твоїх очах дорослішає людина, як прокидається в ній інтерес до знань, як з довірою і любов'ю йде вона до тебе за порадою... Все залежить від точки зору самого фахівця, його ставлення до роботи, бажання вкласти в неї свою творчість, наснагу, душу, тобто вміння поєднувати хобі з професією.

Що ж таке хобі? *Хобі* (від англ. hobby) – вид людської діяльності, різновид розваги, якеś заняття, захоплення, яким регулярно займаються на дозвіллі, для душі [2,с.25].

Те, що для однієї людини є хобі, для іншого може бути професією. Але іноді хобі й професія в людей збігаються.

Як правило, бути вчителем молодших класів – це покликання. Але це покликання переростає у важку, щоденну, стресогенну роботу. І розслабитися допомагає улюблене заняття, або хобі .

Аналізуючи дані досліджень, проведених Д.Романовською і Я.Чаплак, можна зазначити, що основними захопленнями вчителів молодших класів є:

1. У чоловіків: спорт – 52%, читання – 48%; будівництво моделей (літаків, танків) – 37%, туризм – 59%, акваріумістика – 18%, нумізматики – 14%, філателія – 11%. Іншими видами захоплень чоловіків-учителів молодших класів було визначено дайвінг, управління автомобілем, філуменія тощо.

2. У жінок: в'язання – 32%, вишивання – 39%, бісероплетіння – 28%,

туризм – 27%, створення декоративних ляльок – 24%. Іншими видами захоплень жінок-учителів молодших класів було скрепбукінг, моделювання одягу, малювання тощо [5, с.26].

Аналіз досліджень захоплень учителів молодших класів, проведених Романовською Д.Д. та Чапак Я.В., дозволив систематизувати їх за певними концепціями. Означені підходи умовно було поділено на три групи.

У *першій групі* підходів хобі розглядається як індивідуально-своєрідна система особистості, обумовлена особливостями її нервової системи та особистісними характеристиками, а класифікації, що входять до означеної групи, побудовані на внутрішніх умовах індивідуального світобачення особистості.

У вітчизняній психології проблема захоплення (хобі) особистості розглядається, насамперед, у контексті загальної теорії діяльності. Одним з перших дав визначення захоплення (хобі) Б.М. Теплов, який аналізував його як спосіб успішного виконання діяльності, що залежить від здібностей людини і приносить їй задоволення. Автор зазначав, що здатність людини до того чи іншого виду діяльності, пов'язаної із її захопленням, зумовлена її певними індивідуально-психологічними здібностями та їх різноманітним синтезом [5, с.28].

Друга група підходів розглядає захоплення (хобі) у межах опису людської діяльності з погляду характеристики способу її здійснення як сукупності компонентів діяльності. Класичним для даної концепції індивідуального захоплення (хобі) виявився підхід, обумовлений В.С. Мерліним і Є.А. Клімовим, який визначає захоплення (хобі) не як окремі особливості певної індивідуальної діяльності, а як систему типологічно зумовлених засобів і прийомів діяльності. Водночас успішність здійснення захоплення (хобі) виступає ознакою сформованості даного захоплення.

Підходи *третьої групи* акцентують увагу на інструментарії, за допомогою якого здійснюється захоплення (хобі). В означеній групі підходів хобі розглядається як сукупність різних індивідуальних якостей і системи способів діяльності (К.А. Абульханова-Славська, А.К. Маркова, М.Р. Щукін, Н.Я. Ніконова, О.П. Саннікова). Так А.К. Маркова і Н.Я. Ніконова заклали в основу свого підходу щодо розгляду індивідуального захоплення (хобі) поєднання змістових і формально-динамічних характеристик. Змістова характеристика включає орієнтацію вчителя переважно на процес або результат від свого захоплення (хобі). До динамічних характеристик автори віднесли гнучкість, стійкість, переключення, а до результативності – рівень знань, інтерес до захоплення (хобі) [5, с.29].

На думку І.А. Зязюна, захоплення (хобі) – це усталена система способів і прийомів, які використовує особа для зняття психологічної напруги, і які залежать від особистісних якостей особи [3, с.29].

Для виявлення особливостей впливу особистісних характеристик на

здійснення власного захоплення (хобі) вчителями молодших класів, Романовською Д.Д. та Чаплак Я.В. також було проведено аналіз індивідуальних особливостей особистості вчителя.

Учителям молодших класів було запропоновано відповісти на опитувальник аналізу захоплень (хобі) та інтересів. Опитувальник розкривав приналежність педагога до одного з чотирьох стилів індивідуальної діяльності. Якщо відобразити результати опитування у відсотковому співвідношенні, то було отримано такі дані: вчителі з яскраво вираженим емоційно-імпровізаційним стилем індивідуальної діяльності – 40% (в основному їх хобі – спорт, туризм, активні види відпочинку); вчителі, які мають емоційно-методичний стиль індивідуальної діяльності – 34% (в основному їх хобі – акваріумістика, нумізMATика, філателія тощо); вчителі з переважаючим міркувально-імпровізаційним стилем індивідуальної діяльності – 16% (їх хобі – читання, дослідження навколишньої природи, астрономія); вчителі – представники міркувально-методичного стилю – 10%. (їх хобі переважно – будівництво моделей (літаків, танків)) [5, с.30].

Тобто, захоплення (хобі) вчителя відноситься до структури професійного потенціалу особистості, який складається з творчості особи, її професіоналізму та культури.

Позаурочна виховна робота тісно пов'язана з навчальною діяльністю школярів, та, не дивлячись на це, являє собою автономну область навчально-виховного процесу. У цій сфері діяльність школярів відзначається більшою самостійністю, творчістю, індивідуальністю тощо. Саме тут вони можуть реалізувати свої захоплення (хобі), які нерідко перейняли від своїх учителів.

Враховуючи усе вищезазначене, доцільно сказати, що є багато способів організувати позаурочну діяльність учнів. Це не важко, якщо педагогічний колектив кожної української загальноосвітньої школи міста чи села не буде лінуватися проявити свою творчу уяву, організаторські здібності й виховний педагогічний талант.

Список використаної літератури

1. Гликман И.З. Воспитание и образование / Гликман И.З. // Воспитание школьников. – 2006. – №2. – С.31-32.
2. Горобець Н. Щоб зазвучали струни дитячої душі. Естетичне виховання / Горобець Н. // Рідна школа. – 2007. – №12. – С 20–22.
3. Дейч О. Народна творчість у вихованні школярів / Дейч О. // Початкова школа. – 2003. – № 7. – С. 54–55.
4. Калечиц Т.Н. Позакласна і позашкільна робота з учнями / Калечиц Т.Н. – М.: Освіта, 2002. – 196 с.
5. Романовська Д.Д. Вивчення інтересів та схильностей вчителів молодших класів / Романовська Д.Д., Чаплак Я.В. // Психологічне забезпеч. внутрішньої диференціації у навч.-вихов. роботі в дошк. та початк. ланках освіти. – Чернівці, 2007. – С.25-32.

*Л.Р. Коваль, магістрант ННІ педагогіки;
С.С. Вітвицька, докт. пед. наук, професор
(Житомирський державний університет імені Івана Франка)*

Спільна робота дошкільного закладу і школи у формуванні готовності дитини до шкільного навчання

У багатьох країнах з метою забезпечення неперервності дошкільної та початкової освіти створюють спільні навчально-виховні заклади.

В Україні на початку 80-х років ХХ ст. набули розвитку навчально-виховні комплекси “дошкільний заклад-школа” (на базі дитячого садка) та “школа-дитячий садок” (на базі школи). Започатковані вони у сільській місцевості з метою задоволення потреб населення в освітніх послугах, раціонального використання приміщень, а також можливості навчання дітей як дошкільного, так і молодшого шкільного віку в одному освітньому закладі. Нині вони впроваджуються і в містах.

Будучи відкритою і динамічною соціальною системою, школа-дитячий садок та дитячий садок-школа є відносно автономними навчальними закладами з власним способом внутрішнього життя. Поєднання дошкільної й початкової освіти в такому малокомплектному навчальному закладі створює передумови для реалізації індивідуальності кожного вихованця, що значно складніше зробити у масовій школі. Як свідчать дослідження, об'єднання у комплексі двох підсистем значно посилює його виховні можливості, створює умови для психологічно комфортного переходу дитини з дитсадка у школу. Особливо корисним для розвитку соціальної компетентності дітей є перебування їх у різновіковому колективі.

У дошкільному закладі важливо забезпечити зв'язок вихованців і педагогів дитячого садка і школи. Для цього використовують екскурсії до школи, відвідування уроків, спільні з першокласниками розваги, а молодших школярів запрошують у дитячий садок для зустрічі з випускниками старшої (підготовчої) групи. Побутує також практика взаємовідвідування вихованцями дитячого садка і учнями початкових класів свят у дошкільному закладі та початковій школі (свято знань, посвята у школярі, букваря, випуску з дитячого садка).

Особливо важливою для майбутніх учнів є фігура першого вчителя, якого вони сприймають як надзвичайну людину. Він повинен розуміти дітей, виявляти душевну турботу про них, зацікавленість у їхніх успіхах; повинен створювати оптимістичний настрій, дружнелюбну доброзичливу атмосферу.

Доцільно в дитячому садку розвивати практику попереднього знайомства (якщо це можливо) з майбутнім учителем, а також ознайомлення педагога з роботою випускної групи, вивчення індивідуальних особливостей дітей, участь у їхніх справах.

Взаємозв'язок педагогів дошкільного закладу і школи здійснюється на інформаційному (семінари-практикуми з обговорення програм і планів навчально-виховної роботи, створення дидактичного матеріалу) і на діяльнісному (обмін новаторськими методиками, досвідом організації навчальної діяльності старших дошкільників і молодших школярів, взаємне консультування) рівнях. Усі вони мають усвідомлювати, що підготовка дітей до школи, яка є одним з головних завдань дошкільної освіти, має спрямовуватися на всебічний розвиток особистості.

Перехід дитини з дитячого садка у школу є важливим етапом її життя, який пов'язаний не лише зі зміною середовища її розвитку, а й із відповідними процесами самоусвідомлення, із зіткненням з новими проблемами, відкриттям у собі нових можливостей тощо. Одним дітям це додає піднесеного настрою, відчуття виходу на новий життєвий щабель, іншим вселяє ностальгію за звичним життям у дитячому садку, часто породжує стресові стани. Тому дуже важливо, щоб у дошкільному закладі, в сім'ї допомогли дитині усвідомити, що дитячий садок і школа є ланками єдиної системи освіти і виховання, а все те, що чекає дитину в школі, є продовженням того, чим займалася, що опановувала вона раніше. Не менш важливо, щоб із перших днів перебування в школі вона на конкретних реаліях переконувалася в цьому. Все це можливе за дотримання принципу наступності дошкільної та початкової освіти.

Необхідність наступності в роботі пов'язаних між собою ланок навчання обґрунтована в працях Я.-А. Коменського, Й.-Г. Песталотці, К. Ушинського, С. Русової. На початку XX ст. Н. Лубенець стверджувала, що "...починати виховання дітей зі школи – означає зводити будівлю на піску і без фундаменту". Своєрідним уточненням цього положення є міркування Є. Тихеевої, яка вважала, що "старший ступінь дитячого садка на одну третину вже школа, а молодший ступінь школи на одну третину дитячий садок".

Саме в ці реалії закорінений принцип наступності, який, будучи одним із найголовніших психолого-дидактичних принципів, передбачає тісні взаємозв'язки дошкільної ланки освіти і початкової школи. Ці взаємозв'язки стосуються психофізичного розвитку дитини, формування її як особистості й вимагають узгодженості, послідовності змісту, форм і методів навчання і виховання. Саме у взаємозалежності й взаємній орієнтації двох послідовних освітніх ланок полягає неперервність, наступність навчання і розвитку.

Наступність забезпечує поступовий перехід від попереднього вікового періоду до нового, поєднання щойно здобутого дитиною досвіду з попереднім. З одного боку, вона передбачає спрямованість навчально-виховної роботи в дитячому садку на вимоги, які будуть пред'явлені дітям в школі, а з іншого – на опору вчителя на досягнутий старшими дошкільниками рівень розвитку; на здобуті в дошкільному закладі, сім'ї знання, навички і досвід дітей; на активне використання їх у навчально-виховному процесі.

Наступність утворює простір для реалізації в педагогічному процесі дитячого садка і школи єдиної, динамічної та перспективної системи виховання і навчання, що сприяє зближенню умов виховання і навчання старших дошкільників і молодших школярів. Завдяки цьому перехід до нових умов шкільного навчання здійснюється з найменшими для дітей психологічними труднощами. При цьому забезпечується природне і комфортне їх входження в нові умови, що сприяє підвищенню ефективності виховання і навчання учнів з перших днів перебування в школі.

Головною умовою забезпечення наступності у вихованні й навчанні є спрямованість педагогічного процесу дитячого садка і школи на всебічний розвиток особистості дитини. З огляду на це необхідний зв'язок програм, методів і форм навчання в дитячому садку і початковій школі. Однак структура навчально-виховного процесу має свою специфіку в дитячому садку і школі. Тому спроби штучно перенести урок у дошкільний заклад або ігрові методи проведення занять у школу є непродуктивними. Водночас елементи навчальної діяльності, що формуються в процесі навчання на заняттях у дошкільних закладах, забезпечують успішність навчання в школі. А шкільне навчання має забезпечити взаємозв'язок, розширення, поглиблення й удосконалення отриманих у дитячому садку знань, умінь і навичок.

З проблемою наступності навчання і виховання пов'язана проблема їх перспективності. Якщо наступність означає врахування рівня розвитку дітей, з яким вони прийшли до школи, опору на нього, то перспективність навчання і виховання полягає у визначенні пріоритетних напрямів підготовки дітей до школи. Наступність є передумовою спадкоємності навчання і виховання – врахування школою рівня знань, умінь і навичок дітей, їх подальший розвиток; перехід від навчально-ігрової до навчальної діяльності.

Наявність внутрішнього зв'язку в змісті навчально-виховної роботи, методах педагогічного керівництва, формах організації діяльності у дитячому садку і молодших класах школи забезпечує цілісність процесу розвитку, навчання і виховання дитини.

Одним із обов'язків сім'ї й дошкільних установ є підготовка дітей до школи, від чого залежатимуть їхні успіхи в навчанні, подальший розвиток. Як правило, діти, які у старших дошкільних групах розуміють, що їх чекає у школі, володіють необхідними для навчання у ній навичками, легко вживаються у шкільне середовище. Однак не всі з них безболісно долають цей етап, що проявляється передусім у незадовільній їх успішності. Причина цього здебільшого в психологічній невідповідності до навчання в школі. Готовність до шкільного навчання водночас є проблемою соціальної зрілості дитини. Адже, йдучи до школи, вона опиняється в реальній соціальній позиції, вперше отримавши право і опинившись перед обов'язком здійснення суспільної за змістом і формою діяльності, якою є навчання.

Готовність до навчання у школі є інтегративною характеристикою психічного розвитку дитини, яка охоплює компоненти, що забезпечують її успішну адаптацію до умов і вимог школи. Цей феномен постає як загальна (психологічна) і спеціальна готовність до навчання у школі, в якій розкриваються рівні розвитку тих психологічних якостей, що найбільше сприяють нормальному входженню у шкільне життя, формуванню навчальної діяльності.

Основними компонентами загальної (психологічної) готовності до школи є:

1. Мотиваційна готовність до навчання у школі. Виявляється у прагненні дитини до навчання, бути школярем; у достатньо високому рівні пізнавальної діяльності і мислительних операцій; у володінні елементами навчальної діяльності; у певному рівні соціального розвитку. Все це забезпечує психологічні передумови включення дитини в колектив класу, свідомого, активного засвоєння навчального матеріалу, виконання різноманітних шкільних обов'язків. Свідченням мотиваційної готовності є наявність у дитини бажання йти до школи і вчитися, сформованість позиції майбутнього школяра. Якщо в дитини сформувалися адекватні уявлення про школу, вимоги до нової поведінки, вона не відчуватиме труднощів у прийнятті нової позиції, легко засвоюватиме норми і правила навчальної діяльності та поведінки в класі, взаємини з учителем і школярами.

2. Емоційно-вольова готовність до навчання в школі. Засвідчує здатність дитини регулювати свою поведінку в різноманітних ситуаціях спілкування і спільної навчальної діяльності, виявляється у самостійності, зосередженості, готовності й умінні здійснювати необхідні вольові зусилля. Вимоги до позиції школяра ставлять дитину перед необхідністю самостійно і відповідально виконувати навчальні обов'язки, бути організованою й дисциплінованою, вміти адекватно оцінювати свою роботу. Тому цей вид психологічної готовності називають морально-вольовою, оскільки вона пов'язана із сформованістю особистісної позиції дитини, з її здатністю до управління власною поведінкою. Йдеться про вміння дотримуватися правил, виконувати вимоги вихователя, гальмувати афективні імпульси, виявляти наполегливість у досягненні мети; уміння довести до кінця розпочату справу, навіть якщо вона не зовсім приваблива для дитини.

3. Розумова готовність дитини до навчання в школі. Виявляється у загальному рівні її розумового розвитку, володінні вміннями і навичками, які допоможуть вивчати передбачені програмою предмети. Загалом розумова готовність дитини до навчання у школі охоплює її загальну обізнаність з навколишнім світом, елементи світогляду; рівень розвитку пізнавальної діяльності і окремих пізнавальних процесів (мовлення, пам'яті, сприймання, мислення, уяви, уваги); передумови для формування навчальних умінь і загалом навчальної діяльності.

Формування умінь навчальної діяльності забезпечує дитині високий рівень здатності до навчання, тобто до виокремлення навчального завдання і вміння перетворити його на самостійну мету діяльності. Це вимагає від дитини здатності аналізувати, шукати причини змін у предметах і явищах тощо.

4. Психологічна готовність до спілкування та спільної діяльності. Це важливе новоутворення обумовлене зміною провідних типів діяльності, переходом від сюжетно-рольової гри до навчальної діяльності. Дитина, у якій не сформовані компоненти психологічної готовності до спілкування та спільної діяльності, відчуватиме такі типові труднощі у навчанні, як: нерозуміння позиції вчителя, невміння слухати товариша, узгоджувати спільні з класом дії, завищена самооцінка та ін.

Загалом, психологічна готовність є цілісним станом психіки дитини, що забезпечує успішне прийняття нею системи вимог школи і вчителя, успішне оволодіння новою для неї діяльністю та новими соціальними ролями.

Список використаної літератури

1. Алексеевко Т. Ф. Педагогические проблемы молодой семьи / Алексеевко Т. Ф. – К., 1997.
2. Бурова А. Планування освітнього процесу в сучасному дошкільному закладі / Бурова А., Долинина О., Низковська О. // Дошкільне виховання. – 2002. – № 11.
3. Кравцова Е. Е. Психологические проблемы готовности детей к обучению в школе / Кравцова Е. Е. – М., 1991.
4. Постовий В. Г. Сучасна сім'я і її педагогіка / Постовий В. Г. – К., 1994.
5. Помощь родителям в воспитании детей. – М., 1992.
6. Савченко О. Я. Наступність і перспектива в роботі двох перших ланок освіти / Савченко О. Я. // Дошкільне виховання. – 2000. – № 11.
7. Ушинский К. Д. Про сімейне виховання / Ушинский К. Д. – К., 1974.

А. Ковальчук, магістрант ННІ педагогіки;

Г.В. Підлужна, канд. пед. наук, доцент

(Житомирський державний університет імені Івана Франка)

Психофізіологічні та лінгводидактичні основи формування мовленнєвих умінь молодших школярів

Робота з розвитку мовлення в сучасній лінгводидактиці розглядається як важлива суспільно-теоретична проблема. Мовлення – невід'ємна частина соціального буття людей, необхідна умова існування людського суспільства, головний засіб виробничої, політичної, культурної, науково-технічної, побутової інформації. Усне зв'язне мовлення як засіб спілкування має певні особливості, нехтування якими збіднює можливості передачі думок, переживань, почуттів. Сформоване мовлення позитивно характеризує будь-

яку людину. Воно є також одним із важливих аспектів формування особистості [1, с. 153].

Розвиток мовлення учнів – один із шляхів піднесення ефективності навчального процесу, в якому усне мовлення виступає як основний засіб передачі й прийому інформації. Сприймання й усвідомлення учнями інформації залежить як від досконалості мовлення вчителя, так і від досконалості мовлення самих дітей.

Практика свідчить, що обов'язковими передумовами ефективного формування мовленнєвих умінь є забезпечення мовленнєвого середовища та активної мовленнєвої діяльності учнів як на уроках мови, так і на уроках читання та на спеціальних уроках розвитку мовлення.

Важливою складовою ефективної роботи вчителя початкових класів є знання та врахування вікових, фізіологічних та психологічних особливостей молодших школярів, особливо першокласників. Адже від того, наскільки досконало він володіє цими знаннями, залежить успішність усього навчально-виховного процесу. Тому метою нашої статті є узагальнення психофізіологічних та лінгводидактичних основ формування мовленнєвих умінь молодших школярів на основі аналізу психолого-педагогічної літератури.

Із зв'язку мовлення з мисленням впливає особлива роль мовлення в навчальному процесі, зокрема усного монологічного. Зв'язок цей двосторонній. Відома теза „яке мовлення – таке й мислення” в багатьох випадках правильна і в такому формулюванні: „яке мислення – таке й мовлення” [7, с.97].

Фізіологічну основу мовлення становить діяльність другої сигнальної системи у взаємодії з першою сигнальною системою. Утворення другосигнальних тимчасових зв'язків проходить двома лініями. Перша лінія – це утворення тимчасових зв'язків між звуками, які складають цілі слова, і між словами, що утворюють цілі речення. Утворення цих зв'язків підпорядковується особливостями певної мови. Друга лінія – це утворення тимчасових зв'язків між елементами самої мови й тими предметами та явищами дійсності, які позначаються словом. Ця надзвичайно складна робота під час усного мовлення проходить дуже швидко, бо спирається на вироблену вже, вторинну, автоматизовану систему тимчасових нервових зв'язків. Під час розмови спрямовуємо свою увагу не на звуки слів і навіть не на самі слова, а на зміст того, про що хочемо сказати слухачеві, про що хочемо сповістити його. Мовний апарат виконує свою складну роботу завдяки координації мовних слухових центрів вищої нервової системи, що знаходяться в корі головного мозку [5, с. 6].

Психологічна основа методики формування мовленнєвих умінь молодших школярів, особливо шестирічок, полягає в доборі таких методичних прийомів, які враховували б особливості дитячого спілкування,

уваги, пам'яті, мислення, сприяли б їхньому всебічному розвитку. На відповідному мовному матеріалі учні мають оволодіти такими важливими прийомами розумової роботи, як аналіз і синтез, класифікація, узагальнення, уміння робити висновки.

Важливо, щоб процес формування мовленнєвих умінь для першокласників був якомога природнішим і в загальних рисах був подібним до оволодіння дітьми усним рідним мовленням в ранньому віці. Цьому значною мірою сприятиме мотивація всіх видів навчальної діяльності дітей у процесі оволодіння грамотою. Першокласник має переконатися, що в його віці вже не обійтися без умінь читати й писати. Усвідомлення цієї віддаленої мети має поєднуватись із постановкою перед дітьми щоденних, поурочних конкретних цілей, пов'язаних із виконанням різноманітних навчальних вправ, у тому числі й таких, що мають підготовчий характер.

Досягти поставленої мети можна за умови, якщо на уроках грамоти, за словами К.Ушинського, пануватиме бадьора, оптимістична атмосфера, яка б виключала психічну й фізичну перевтому дитини, будь-яке її пригнічення або приниження. Це особливо стосується тих дітей, які з певних причин дещо відстають від своїх ровесників у оволодінні навіть найелементарнішими вміннями, пов'язаними з читанням і письмом [3, с.33-34].

Усне спілкування може здійснюватися в діалогічній (дослідження Є. О. Земської, О.Б.Сиротиніної, Л. П.Якубинського) і монологічній формах (праці Р.О.Будагова, О.Р.Лурії, І.О.Синиці та ін.). На думку Е.О.Клочкової, розмовне мовлення може виявлятися і в проміжних формах: діалог з елементами монологу, монолог із елементами діалогу.

Під терміном *діалог* розуміють як процес діалогізування, так і його результат – мовленнєвий текст. Діалогізування – це процес мовленнєвої взаємодії, який передбачає обмін репліками. До діалогізування співрозмовників спонукають різноманітні мотиви та комунікативні задачі:

- 1) повідомити щось партнеру по спілкуванню;
- 2) запитати партнера про потрібну інформацію;
- 3) привернути увагу партнера до певного об'єкта чи події;
- 4) повідомити партнеру про свої спостереження, враження, висновки;
- 5) обмінятися з партнером думками;
- 6) виразити свої емоції (позитивні чи негативні).

Діалог – форма мовлення, яка характеризується зміною висловлювання двох або кількох (полілог) мовців і безпосереднім зв'язком із ситуацією. Його основні риси – ситуативність, спонтанність, контекстуальність, емоційність, структурність. Діалог – мовлення, за якого рівною мірою активні всі його учасники [4].

Діалогічне мовлення завжди мотивоване, оскільки містить у собі прохання чи наказ, передачу повідомлення чи висловлення почуттів. Мотив включається в поведінку одного з партнерів у спілкуванні. У ході діалогу

ставляться уточнюючі запитання, подаються репліки. Це полегшує тому, хто говорить, можливість висловити свою думку, уточнити її. Характерним для діалогічного мовлення є те, що воно здебільшого протікає в умовах конкретної ситуації та супроводжується невербальними засобами спілкування – жестами, мімікою, пантомімікою тощо. Діалогічне мовлення ситуативне, неповне, скорочене, фрагментарне, та все ж не перестає бути зрозумілим, оскільки кожне висловлювання зумовлене попереднім. Воно мало організоване, особливо велику роль відіграють у ньому різноманітні кліше й шаблони.

Монологічне мовлення розглядається як розгорнуте висловлювання однієї особи, звернене до певної людини або колективу, водночас використовується для повідомлення інформації з метою впливу або спонукання до дії, розраховане на реакцію слухачів, характеризується зв'язністю, послідовністю, логічністю викладу думки [4]. На відміну від діалогу монолог характеризується розгорнутістю, значно меншим використанням допоміжних засобів, активністю, організованістю, граматичною правильністю. Монолог не терпить неправильної побудови фраз, скоромовок, монотонності чи надмірної жестикуляції.

Усне монологічне мовлення за своєю структурою і способом спілкування є по суті перехідним між усним і писемним. Як вважають мовознавці, монологічне мовлення ближче до писемного мовлення, ніж до усного діалогічного. Та незважаючи на це, монологічне мовлення значно складніше для користування, ніж діалогічне. Монологічне мовлення – складна і важка праця. У багатьох відношеннях зробити усне повідомлення важче, ніж скласти писемний текст. Розумних, дотепних і балакучих співбесідників значно більше, ніж добрих промовців. Діалогічне мовлення завжди підтримане. Співрозмовники весь час міняються ролями. Поки один закінчить свою думку, інший може підготувати свою. Співрозмовники, крім того, можуть просто допомагати один одному.

В усному мовленні багато важать додаткові так звані „пара лінгвістичні” й „екстралінгвістичні” засоби спілкування (модуляція голосу, паузи, міміка, жести тощо), які бувають нерідко красномовнішими, ніж лінгвістичні. Особливу роль в усному мовленні відіграє інтонація. Вона надає мовленню не тільки виразності, емоційного забарвлення, а й точності, зрозумілості.

Основним у мовленнєвому розвитку дитини, на думку С. Л. Рубінштейна, є поступове перебудування та вдосконалення користування мовленням як засобом спілкування. У залежності від змін форм цього спілкування змінюються і форми мовлення. Спочатку спілкування в дитини має діалогічну форму, але зі вступом до школи в дитини з'являється потреба в передачі своїх думок, оформлених у більш поширене смислове ціле. Тоді

розвивається зв'язне мовлення, вміння розкрити думки у зв'язній формі мовлення.

Мовлення виникає із потреби спілкування. Воно завжди спрямоване на слухача, на іншого, і призначене для спілкування з ним. Це відноситься рівною мірою як до ситуативного мовлення, так і до контекстуального. Але для того, щоб бути адекватним засобом спілкування, мовлення в різних умовах повинно задовольняти різні вимоги й користуватися різними засобами. Цим насамперед і зумовлене розрізнення ситуативного і контекстуального мовлення.

Отже, коли в дитини розвивається контекстне мовлення, воно, як це підтверджують спеціальні дослідження, не витісняє ситуативного мовлення і не замінює його; дитина починає все докладніше і адекватніше користуватися то тим, то іншим – залежно від конкретних умов, від змісту повідомлення та характеру спілкування [6, с. 563].

Для того, щоб людина могла досить точно передавати свої думки іншій людині, причому так, щоб впливати на неї, щоб її правильно зрозуміли, вона повинна дуже добре володіти рідною мовою.

Список використаної літератури

1. Богуш А.М. Мовленнєва готовність старших дошкільників до навчання в школі / Богуш А.М., Шиліна Н.Є. – Одеса: ПНЦАПН України, 2003. – 335 с.
2. Варзацька Л.О. Навчання мови та мовлення на основі тексту : посібник для вчителів / Варзацька Л.О. – К.: Радянська школа, 1986. – 104 с.
3. Методика навчання української мови в початковій школі : навч.-метод. посіб. для студ. вищих навч. зал. / за ред. М.С.Вашуленка. – К., 2011. – С. 364.
4. Великий тлумачний словник сучасної української мови / уклад. голов. ред. В.Т.Бусел. – Ірпінь : ВТФ „Перун”, 2002. – 1440 с.
5. Жинкин Н.И. Психологические основы развития речи / Жинкин Н.И. // В защиту живого слова. – М.: Просвещение, 1996. – С. 6.
6. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии / Рубинштейн С.Л. – СПб : Питер, 2002. – 720 с.
7. Синиця І.О. Психологія усного мовлення учнів 4-8 класів (Монолог) / Синиця І.О. – К.: Рад. школа, 1974. – 206 с.

Ю. В. Карпишина, студентка V курсу ННІ філол. та журналіст.;
Н. М. Білоус, канд. пед. наук, доцент
(Житомирський державний університет імені Івана Франка)

Можливості дидактичної гри у формуванні пізнавальної активності старшокласників

Протягом останніх років перед учителем усе частіше постає питання перегляду існуючих методик викладу літератури, що спричинено постійним зростанням обсягів інформації та науково-технічним розвитком. Одним із

результативних рішень цієї проблеми є усвідомлення вчителем перспективних засобів навчання, а саме: використання дидактичних ігор у процесі вивчення літератури.

В. Сухомлинський зазначав, що гра – це величезне світле вікно, через яке в духовний світ дитини вливається живлющий потік уявлень, понять про навколишній світ. Гра – це іскра, що запалює вогник допитливості [13, с. 158]. Проте часто і науковці, і методисти відносять гру до засобів, що є ефективними для навчання дітей молодшого та середнього шкільного віку, забуваючи про можливості дидактичної гри в старшій школі. Сьогодні старшокласник повинен не тільки опанувати знання в межах програми, набуті вміння і навички, а й оволодіти оперативними інтелектуальними уміннями.

Незважаючи на складність проведення дидактичних ігор на уроках літератури в старшій школі, вони, за умови правильного підходу вчителя та поступового ускладнення, можуть стати найбільш ефективним елементом у навчальному процесі. Крім того, в основі літературної творчості, за словами П. Білоуса, „лежить „вільна гра” духовних сил, гра з дійсністю заради цілеспрямованого чи мимовільного збудження цілої гами переживань та емоцій”. Отже, художня література нерозривно пов’язана з грою, починаючи від „механізму творення персонажа”, що є механізмом словесно-понятійної гри, до „поезії, що грається образами, розташовує їх за приписами стилю, вкладає в них таємницю так, що кожен образ містить у собі відповідь на якусь загадку” [1, с. 4].

Більшість учених розглядають гру як діяльність. Великий вклад у розробку проблеми гри внесли психологи Б. Ананьєв, Л. Виготський, Д. Ельконін, О. Леонтьєв, С. Рубінштейн. Проте, не дивлячись на ґрунтовність досліджень цих авторів, вони зосередили свою увагу лише на психології дитячої гри, розглядаючи її в якості „специфічного першопочатку людської життєдіяльності” [10, с. 245].

Хоча визначення гри як діяльності є не достатньо чітким, вона виступає у них різновидом діяльності: евристичної (К. Ісупов); довільної, яка є показником ставлення людини до себе, до інших, до світу, і метою її є самовираження, формування типів соціальної поведінки та прогнозування ситуацій спілкування (В. Устиненко); самостійної, яка перетворюється на метод виховання і дає змогу використати її для розв’язання відповідних завдань (В. Гришак); спільної, у якій у найвищому ступені реалізується зворотній зв’язок як необхідний компонент самоконтролю та рефлексії (С. Мельников, А. Мураховський, В. Чигринов); співпраці з досягнення загальних цілей (Л. Кондрашова); свідомої, яка полягає в сукупності усвідомлених дій, об’єднаних єдністю мотивів (В. Дьомін, С. Рубінштейн); непродуктивної, де мотив лежить не в результаті гри (Ю. Лотман).

У дидактиці гра визначається як процес, протягом якого особистість займається ігровою діяльністю.

Однак є й інші погляди, наприклад, В. Семенов вважає гру формою вільного самовияву людини, яка передбачає реальну відкритість світові можливого і розгортається або у вигляді змагання, або у вигляді зображення (виконання, репрезентації) якихось ситуацій, смислів, станів [12, с. 28].

Для О. Кожем'яки гра є формою навчання, яка дозволяє уявити у взаємозв'язку всі компоненти комплексного змісту освіти (наукові, ціннісні, естетичні, практичні та інші аспекти) [8, с. 16].

Проте трактування гри як форми теж не зовсім відповідає дійсності. Відомо, що форма в дидактиці показує зовнішню сторону організації навчального процесу. Вона пов'язана з кількістю учнів, часом і місцем навчання та порядком його здійснення. Отже, гра за такого підходу є одночасно і зовнішньою формою і внутрішнім змістом, адже основною формою організації навчального процесу є урок.

Аналізуючи проблему гри у навчальному процесі, необхідно чітко визначити, чим є гра: методом, прийомом чи засобом навчання. Форма навчання пов'язана з відповідними методами. Будь-який метод характеризує змістово-процесуальну, чи внутрішню, сторону навчання процесу і виступає як спосіб організації навчальної й педагогічної діяльності. К. Баханов, А. Макаренко, Л. Семушина, Т. Сорокін, С. Харченко вважають гру методом навчання.

На думку К. Баханова, гра – це метод навчання, який, за класифікацією Ю. Бабанського, належить до групи методів стимулювання пізнавальної активності учнів. Е. де Боно розглядає гру як метод прискорення появи нестандартних ідей. На противагу їм Н. Хмель та Г. Яворська зауважують про те, що якщо метод не може вирішити хоча б одну дидактичну задачу, значить, він не на місці, і в такому випадку це не метод, а прийом [14, с. 21]. Отже, метод і прийом нерозривно взаємопов'язані: метод складається із сукупності прийомів, але залежно від умов може відбуватися їх трансформація. Гра може бути прийомом тільки тоді, коли її використовують як разову дію, як елемент. Але „гра” дуже багатогранне і багатофункціональне явище і, визначаючи „гру” як прийом, ми тим самим обмежуємо її.

Прибічники точки зору на гру як на засіб навчання Н. Анікієва, Г. Ляпіна, Ю. Поліщук, Е. Селецький виходять із результатів психологічних експериментів, у яких говориться про те, що дитяча гра особливо чутлива до сфери діяльності людей. У свою чергу В.М. Захаров, Т.А. Шукуров розглядали ігри як засіб формування пізнавальної діяльності учнів, а Г.Вашенко акцентував увагу на тому, що гра є засобом соціалізації особистості [2, с. 334].

Спираючись на те, що гра є особливим, упорядкованим видом діяльності вчителя та учня, в якому вчитель виступає каталізатором навчального процесу, і спрямована на ефективне вирішення дидактичних

завдань, І. Куліш наполягає, що гру слід віднести до методів навчання [9, с. 14]. Ми погоджуємося з точкою зору І. Куліша та К. Баханова стосовно гри як методу навчання, стимулювання пізнавальної активності учнів, засобом її підвищення та формування.

Гра використовується в навчальному процесі, специфічною рисою якого є двосторонній характер взаємодії учня з учителем, а тому є важливою як для процесу навчання (дидактична гра), так і для процесу учіння (пізнавальна гра).

Дидактична гра передбачає розв'язання навчальних завдань, тому всі інші функції залишаються на другому плані.

Дидактична гра – це практична групова вправа з виробленням оптимальних рішень, застосування методів і прийомів у штучно створених умовах, що відтворюють реальну обстановку.

Під час гри в учня виникає мотив, суть якого – успішно виконати взяту на себе роль. Отже, система дій у грі виступає як мета пізнання і стає безпосереднім змістом свідомості учня. Все, що відповідає успішному виконанню ролі (знання, вміння, навички), має для учня особливе значення і якісно ним усвідомлюється.

У психології та педагогіці існує величезна кількість теорій та поглядів на сутність гри, але ще недостатньо опрацьовані питання формування пізнавальної активності старшокласників засобами гри. Необхідно підкреслити, що ігри через зміст навчання дають змогу розширити діяльність педагога, яка спрямована на всебічний розвиток учня, його пізнавальних здібностей. Об'єктивно існують протиріччя між необхідністю формування і розвитку пізнавальної активності учнів та недостатністю відповідних методик та засобів. Це протиріччя певною мірою можна подолати, якщо глибоко вивчати і проаналізувати засоби, методи навчально-ігрової діяльності та її вплив на формування пізнавальної активності школярів.

Можна скільки завгодно пояснювати дитині, „що добре”, а „що погано”, та тільки під час гри через емоційне співпереживання, через уміння поставити себе на місце іншого (героя) можна навчити її діяти і чинити.

Для ефективної ігрової взаємодії під час дидактичної гри на уроках літератури в старших класах важливими є такі критерії: висока емоційність; відповідність до віку, місця, часу, ситуації; контакт очима; інтрига гри; високий ступінь мобілізації, позиція „як рівні”, чіткість інструкції, відповідність міміки й жестів тексту, доведення гри до логічного розв'язання, оформлення.

Науковці виділяють такий різновид дидактичної гри як імітаційно-дидактична, проте при описі таких ігор зустрічаються різні терміни. С. Міллер, В. Петрусинський називають такі ігри рольовими; І. Пастухова, В. Трайнев – діловими; Б. Чалий – операційними [3, с. 86]. Найбільш поширеним і загальним є термін „імітаційна гра” або „ігрова імітація”, хоча

єдиної точки зору з питання термінології серед спеціалістів немає. Використання терміна „імітаційна гра” пов'язане з виділенням суттєвих характеристик. З одного боку, імітація розуміється дуже широко як заміна безпосередньо експериментуванням та маніпулюванням з моделями, макетами, які замінюють реальний об'єкт вивчення. З іншого боку, існують власне ігрові методи, в яких учасники беруть на себе певні ролі, вступають у безпосередню взаємодію один з одним, намагаючись досягти ігрових цілей. Імітаційно-дидактична гра поєднує ці два підходи. Вона засновується на конкретних ситуаціях, і являє собою динамічну модель спрощеної дійсності, яка реалізується завдяки цілям учасників гри.

Імітаційно-дидактичні ігри можуть використовуватися на уроці літератури в наступних модифікаціях: ігри, у яких імітується діяльність літературної групи, гуртка, конкретна діяльність, обстановка, умови, у яких діє окремих письменник, чи герої твору; ігри, у яких моделюється тактика поведінки, дії, функції, операції, характерні для діяльності; ігри, у яких відпрацьовуються функції, обов'язки, дії конкретної особи; ігри, які інсценують які-небудь ситуації з метою навчити орієнтуватися, давати об'єктивну оцінку своєї поведінки, враховувати можливості інших людей та встановлювати з іншими контакти; ігри, у яких інсценується та відпрацьовується вміння оцінювати та змінювати стан іншої особи, входити з нею в контакт; ігри, у яких учасникам доводиться діяти в конфліктній ситуації і відпрацьовувати варіант гідної поведінки в ній.

Імітаційні ігри значно наслідують світ дорослих, тому діти не можуть не проявляти активність. Імітаційно-дидактична гра перетворює не тільки особистість, але й саме ставлення особистості до певного явища, суспільного статусу, персонажу, тобто до всього того, що в повсякденному житті потребує шани, психологічної дистанції. Ігрове ставлення дозволяє досліджувати ті сфери, які до того створювали почуття страху та трепету. Гра на уроці в старших класах дозволяє зняти бар'єр, який віддаляє учня від знання, тобто бар'єр між зовнішнім світом знання та його внутрішнім світом „Я”, дає можливість проявити свою внутрішню активність у пізнанні оточуючої дійсності. Під час гри виникає певний емоційний настрій, завдяки якому активізується навчальний процес.

У старшому шкільному віці з'являється новоутворення в особистісному ракурсі як „почуття дорослості”, здатність будувати життєві плани та вибирати засоби їх реалізації. Старшокласники поставлені перед проблемою вибору: з величезного потоку інформації вони повинні відібрати належну, зафіксувати її та застосувати на практиці.

Усе це безумовно негативно відбивається на ефективності процесу навчання. Перед учителем виникає проблема – необхідно навчити учнів тому, чого вони не завжди хочуть робити і часто не мають позитивної мотивації для цього. Відповідно, це не лише проблема формування знань,

умінь та навичок, формування активності в пізнанні, але й проблема подолання супротиву навчанню. Подолати ці моменти, запобігти їм допомагає на уроці літератури дидактична гра, яка є засобом засвоєння інформації, пізнання нового в собі та навколо, звання до легкого спілкування з тим, що саме по собі серйозне. Легкість тут відносна, яка протистоїть не відповідальності, а важкій шанобливості до знань, що створює бар'єр для ефективного активного пізнання.

Пізнавальна активність учня та його контроль за пізнавальною активністю звертається у грі усередину, на самого себе, на з'ясування характеру і зв'язків пізнавальних операцій, а не на результат. Тому продукти діяльності: речі, предмети не мають самостійного значення і, навіть виникнувши, мають сенс лише в плані вирішення питань, пов'язаних з набуттям та закріпленням умінь та навичок діяльності. Саме в цьому полягає виключне значення гри для процесу навчання.

Потреба в самореалізації, самоствердженні є фундаментальним мотивом гри, її рушійною силою. Рутинне завдання „засвоєння знань” доповнюється завданнями іншого рівня – „засвоєння сенсу” [15, с. 35].

Старшокласники в дидактичних іграх на уроках літератури перетворюють наявні в них уявлення, створюють образи нових, безпосередньо не сприйманих ними, ситуацій. Під впливом дидактичних ігор в учнів старших класів виникають потреби, інтереси, емоції та інші мотиви їх пізнавальної та практичної діяльності. Отже, можливості дидактичної гри при формуванні пізнавальної активності старшокласників на уроках літератури проявляються в наступних аспектах.

У соціальному аспекті гра не потребує штучної мотивації, а вимагає взаємної активності від педагога та учнів; виступає творчим перетворенням у соціальних взаємовідносинах; змінює ставлення до людей, які були персонажами в грі.

У психолого-педагогічному аспекті гра дає можливість створити на уроці атмосферу розкритості, емоційного підйому, ситуацію успіху; допомагає проявити себе майже всім учасникам гри, а педагогу глибше взнати їх; перемагати апатію, спрямовує до активних дій, розкриває особистісний потенціал, даючи можливість продіагностувати свої здібності; звільняє учасників гри від стереотипів, обмежень, умовностей, які сковують їх вольові зусилля; формує здатність критично та об'єктивно оцінювати свою поведінку; розвиває вміння приймати самостійне рішення та швидко орієнтуватися в ситуації; розвивати інтуїцію та творчу уяву учнів; розширює коло мотивів поведінки учня, змінює їхню ієрархію, висовуючи на перший план пізнавальні інтереси.

В організаційно-дидактичному аспекті гра активізує інтерес до навчальних занять і до проблем, які моделюються і розігруються в їх процесі; збільшує обсяг отриманої та засвоєної інформації; сприяє накопиченню

навичок прийняття рішень; змінює взаємовідношення учнів та педагогів у кращий бік.

Список використаної літератури

1. Білоус П. В. Навіщо література? Стаття третя. Художня література як гра / Білоус П. В. // Українська мова та література. – 2005. – № 24 (424). – С. 3-5.
2. Ващенко Г. І. Загальні методи навчання: підруч. для педагогів / Г.І.Ващенко. – К., 1997. – 415 с.
3. Гончаренко С. Український педагогічний словник / Гончаренко С. – К.: Либідь, 1997. – 374 с.
4. Демин В.М. Природа деятельности / Демин В.М. – М.: МГУ, 1984. – 168 с.
5. Эльконин Д.Б. Психология игры / Эльконин Д.Б. – М., 1978, – 324 с.
6. Захаров В.М. Интеллектуальные игры как средство формирования познавательной деятельности учащихся: автореф. дис. ... канд. пед. наук.: 13.00.01 / Захаров В.М. – М., 1988. – 24 с.
7. Інтелектуальні ігри на уроках української мови та літератури / Упоряд. К.Д. Голобородько. – Х.: Вид. група „Основа”, 2005. – 304 с.
8. Кожем’яка О.Л. Інтелектуальні ігри на уроках історії / Кожем’яка О.Л. – Харків: Вид. група „Основа”, 2005. – 144 с.
9. Куліш І.М. Дидактична гра як засіб активізації навчальної діяльності студентів університету: Автореф. дис. ...канд. пед. наук, спец.: 13.00.09 „Теорія навчання” / Куліш І.М. – К., 2003. – 20 с.
10. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии: в 2-х т. / Рубинштейн С.Л. – М.: Педагогика, 1989. – Т. II. – 328 с.
11. Савчук Н. Г. Навчальна гра на уроці літератури / Н. Г. Савчук. – К., 2007. – 128 с.
12. Семенов В.М. Дидактична гра як форма навчання / Семенов В.М. // Радянська школа. – 1989. – №3. – С. 26-33.
13. Сухомлинський В.О. Серце віддаю дітям / Сухомлинський В.О. // Вибрані твори: в 5-ти т. – К.: „Рад. школа”, 1977. – Т.3. – 670 с.
14. Шукуров Т.А. Педагогическая система игровых форм организации познавательной деятельности школьников: автореф. дис. ... канд. пед. наук.: 13.00.01 / Шукуров Т.А. – Душанбе, 1999. – 48 с.
15. Яворская Г.Х. Игра в дидактических моделях учебного процесса в высшей школе / Г.Х. Яворская. – Одесса: НИРИО ОИВД, 2000. – 114 с.

Ю. Я. Мазур, аспірант

(Хмельницький національний університет)

Характеристика полігамності поглядів науковців щодо класифікації навчальних умінь та навичок учнів

У період інтегрування України в західноєвропейську спільноту необхідно забезпечити підготовку висококваліфікованого працівника відповідного рівня і профілю, конкурентноспроможного на ринку праці, здатного до ефективної роботи за фахом на рівні світових стандартів,

готового до постійного професійного зростання. Одними із найважливіших умов досягнення поставленої мети є формування навчальних умінь та навичок, розвиток здібностей учнів.

У дослідження проблеми формування професійних умінь і навичок суттєвий внесок зробили педагоги С. Архангельський, Ю. Бабанський, В. Беспалько, Т. Ільїна, М. Махмутов, Є. Мілерян, М. Скаткін, Н. Тализіна та інші, а також психологи Л. Виготський, П. Гальперін, О. Леонтьєв, К. Платонов, С. Рубінштейн та інші. Проте ми погоджуємося з думкою А. Кузнецова, що в педагогічній теорії немає вичерпної класифікації умінь та навичок, які досить повно представляють навчальну діяльність учня.

Мета даної статті є аналіз основних підходів до класифікації навчальних умінь та навичок учнів.

Проблема формування навчальних умінь та навичок займає особливе місце в історії педагогічної теорії та практики. Сформованість умінь та навичок має важливе значення для всебічного розвитку особистості учня, адже як зазначав С. Рубінштейн, вони розвантажують свідому діяльність від регулювання досить простих актів, внаслідок чого вона може спрямовуватися на вирішення більш складних завдань [8, с. 305].

Так найбільш відомою є класифікація, розроблена і доповнена низкою дослідників (А. Боброва, Т. Ільїна, А. Смірнов, Н. Тализіна, А. Усова), які поділяють уміння на спеціальні (або специфічні) й загальні (загальнонавчальні). Спеціальні або предметні уміння формуються на матеріалі конкретного предмету. Під загальними, на відміну від спеціальних, розуміють ті навчальні вміння і навички, основу яких складають знання про способи діяльності в рамках, властивих процесу вивчення декількох навчальних дисциплін.

У методичній літературі наводиться кілька класифікацій загальнонавчальних умінь і навичок. Ю. Бабанський групує основні вміння та навички навчальної праці відповідно зі структурою навчальної діяльності й процесом засвоєння знань, виділяючи при цьому три групи умінь і навичок: 1) навчально-організаційні (визначення завдань, раціональне планування, створення сприятливих умов діяльності); 2) навчально-інформаційні (робота з книгою та іншими джерелами інформації, бібліографічний пошук, спостереження); 3) навчально-інтелектуальні (мотивація діяльності, сприйняття, осмислення, запам'ятовування інформації, вирішення проблемних завдань, самоконтроль навчально-пізнавальної діяльності) [1].

У дослідженнях педагогів та психологів дається наукова інтерпретація видів навчальних умінь. Так І. Підласий, М. Пирогов та Б. Грінченко загальнонавчальними вміннями вважають уміння планувати свою діяльність, працювати з книгою, виділяти головне, аналізувати, порівнювати, запам'ятовувати вивчене, здійснювати самоконтроль.

Навчальні уміння, якими можуть користуватися школярі під час розв'язання широкого кола задач не лише у межах одного предмета, О. Усова, А. Бобров називають уміннями „широкого перенесення”. Вони виділяють такі групи умінь як практичні, оціночні, уміння здійснювати самоконтроль, організаційні тощо [3; 11].

Заслуговує на увагу підхід до класифікації загальнонавчальних умінь Г. Селевко, який пропонує таку класифікацію загальнонавчальних умінь: уміння і навички оцінки та осмислення, уміння і навички організації, уміння і навички мислинневої діяльності та уміння і навички сприйняття інформації [2].

Більш детальну класифікацію навчальних умінь наводять Н. Лошкарева, В. Паламарчук, С. Лазаревський, виділяючи чотири їх основні види: 1) загальні учбові вміння та навички, пов'язані з читанням, переказом та систематизацією навчального матеріалу; 2) загальні логічні (інтелектуальні) вміння, які орієнтовані на формування таких прийомів розумової діяльності, як аналіз, синтез, порівняння, доказів; 3) бібліотечно-бібліографічні вміння, які пов'язані з самостійним використанням книг та періодичних видань; 4) організаційно-пізнавальні вміння, які забезпечують мінімум знань щодо основ організації своєї учбово-пізнавальної діяльності; г) організаційно-пізнавальні, що забезпечують мінімум знань про наукові основи організації своєї навчально-пізнавальної діяльності і вмінь розпоряджатись ними [7].

А. Громцева вивчала навчальні вміння на тлі підготовки учнів до самоосвіти, здебільшого з точки зору старших класів. Вона розглядала їх з боку двох основних аспектів: 1) формування вмінь роботи з окремими джерелами інформації; 2) формування організаційних вмінь пізнавальної діяльності [4, с. 115].

У класифікації, запропонованій російськими вченими Д. Татьянченко і В. Воровщиковим, загальнонавчальні вміння поділяються на три групи: 1) навчально-управлінські, до яких належать уміння, що забезпечують планування, організацію, контроль, регулювання й аналіз власної навчальної діяльності учнями; 2) навчально-інформаційні, під якими розуміють навчальні вміння, що забезпечують знаходження, переробку та використання інформації для вирішення навчальних задач; 3) навчально-логічні, що забезпечують чітку структуру зміст процесу постановки і вирішення навчальних задач [10, с. 120].

У дисертаційному дослідженні Т. Коренякіної уточнено і доповнено комплекс загальнонавчальних умінь і навичок та розподілено його на два компоненти – пізнавально-діяльнісний і соціально-особистісний. До пізнавально-діялісного компонента дослідниця віднесла інтелектуальні уміння, інформаційні уміння, мовленнєві уміння [5].

Педагоги і психологи (Л. Фрідман, Д. Талізін) виділяють кілька типів умінь: 1) рухові (включають в себе різноманітні рухи, складні й прості, складові зовнішні моторні аспекти діяльності. Наприклад, спортивна діяльність повністю побудовано цих умінь; 2) пізнавальні (включають здібності, пов'язані з її пошуком, сприйняттям, запам'ятовуванням і переробкою інформації. Вони пов'язані з основними психічними процесами і передбачають формування знань; 3) теоретичні (зв'язок із абстрактним мисленням. Вони виражаються у здатності людини аналізувати, узагальнювати матеріал, будувати гіпотези, теорії, виробляти переведення з однієї знакової системи до іншої; 4) практичні (швидке читання та виконання завдань і вправ); 5) інтелектуальні (включають вміння виділяти головне, порівнювати, аналізувати, синтезувати, узагальнювати, класифікувати, проводити аналогії, визначати компоненти; 6) дослідницькі (включають вміння формувати мета дослідження, встановлювати предмет і той дослідження, висувати гіпотезу, планувати експеримент та її проведення, перевіряти гіпотезу, визначати сфери, і кордону застосування результатів дослідження; 7) комунікативні (уміння слухати, чути іншого) [12].

Ю. Гільбух запропонував класифікацію умінь у відношенні з основними етапами обробки інформації в системі „людина – машина”. Він розділив усі трудові вміння на три великі групи: 1) вміння, які використовуються для прийому інформації; 2) вміння, необхідні для збереження і переробки інформації; 3) вміння, за допомогою яких передається перероблена інформація [3, с. 156].

Варто зазначити те, що для оптимального розвитку усіх зазначених рівнів загальнонавчальних умінь потрібно застосовувати відповідні методи та прийоми.

А. Усова і А. Бобров класифікують навчальні вміння за видом навчальної діяльності на п'ять основних груп: 1) пізнавальні, 2) практичні, 3) організаційні, 4) самоконтролю, 5) оціночні [2; 11].

На думку М. Зуєвої й Б. Іванової, серед загальнонавчальних умінь можна виділити наступні типи: 1) інтелектуальні або логічні, 2) організаційно-пізнавальні, 3) трудові.

М. Демідова і В. Рохла систематизують загальнонавчальні вміння та навички за способами діяльності учнів: 1) пізнавальні; 2) інформаційно-комунікативні; 3) рефлексивні.

Класифікація умінь, запропонована Е. Мілеряном, включає такі їх групи: пізнавальні, загальнотрудові політехнічні вміння, конструктивно-технічні, організаційно-технологічні й операційно-контрольні. Дана класифікація дозволяє порівнювати між собою різні професії за переважанням того або іншого типу умінь [7, с. 194].

У науковій літературі психологічного спрямування класифікують наступні навички: 1) рухові (моторні) — хода, біг тощо; 2) мислительні —

читання, множення; 3) сенсорні — володіння азбукою Морзе; 4) поведінкові — вітання, вчинки. Перші три види навичок формуються через навчання, а останні (поведінкові) — за допомогою виховання.

Згадані види загальнонавчальних умінь і навичок функціонують у системі міжпредметних зв'язків і формуються безперервно протягом усього періоду навчання відповідно до можливостей програмового матеріалу з різних предметів та обов'язкового обліку попереднього рівня оволодіння ним.

Окремі різновиди умінь і навичок тісно взаємопов'язані. Так розумові вміння завжди тісно пов'язані з умінням володіти усним та письмовим мовленням.

Сформульовані вище професійні вміння є змістовими орієнтирами для організації підготовки висококваліфікованих учителів на мовних факультетах педагогічних вузів.

Отже, на сучасному етапі розвитку загальної освіти першочерговим завданням, яке повинен поставити перед собою педагог, є формування усіх навчальних умінь та навичок школярів.

Список використаної літератури

1. Бабанский Ю. К. Оптимизация учебно-познавательного процесса: [метод. основы] / Ю.К.Бабанский. – М.: Просвещение, 1982. – 192 с.
2. Боброва В. Г. Теоретические вопросы проблемы профессионально-педагогических учений / Валентина Григорьевна Боброва. – Воронеж, 1985. – 232 с.
3. Гильбух Ю. З. Психодиагностика в школе / Гильбух Ю. З. – М., 1989. – 80 с.
4. Паламарчук В. Ф. Школа учит мыслить / Паламарчук В. Ф. – [2-е изд., доп. и перераб.]. – М.: Просвещение, 1987. – 208 с.
5. Громцева А. К. Самообразование старшеклассников общеобразовательной школы [Текст] : метод. пособ. / Громцева А.К. – Л. : [б. и.], 1974. – 120 с.
6. Коренякина Т. Н. Формирование общеучебных умений у младших школьников „группы риска”: автореф. дис. на соиск. уч. степени канд. пед. наук / Т. Н. Коренякина. – Астрахань, 2010. – 23 с.
7. Лошкарева Н. А. Формирование общеучебных умений и навыков школьников как составная часть целостного учебно-воспитательного процесса: автореф. дисс. на соиск. научн. степени доктора пед. наук: спец.13.00.08 „Теория и методика профессионального образования” /Н.А.Лошкарева. – М, 1990.– 33 с.
8. Милерян Е. А. Психология формирования общетрудовых умений: дисс... доктора пед. наук: спец.13.00.01 „Загальна педагогіка та історія педагогіки” / Евгений Александрович Милерян. – Киев, 1967. – 566 с.
9. Рубинштейн С. Л. Проблемы общей психологии. – М., 1973. – 424 с.
10. Савченко О. Я. Уміння вчитися як ключова компетентність загальної середньої освіти / Савченко О. Я. // Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи: Бібліотека з освітньої політики / під заг.ред. О. В. Овчарук. – К.: К.І.С., 2004. – С. 34–46.
11. Татьяначенко Д. В. Развитие общеучебных умений школьников / Д.В.Татьянченко, С.Г.Воровщиков // Народное образование. – 2003. – №8. – С.115-126.

12. Усова А. В. Формирование у учащихся учебных умений / А.В.Усова, А.А.Боброва. – М.: „Знание”, 1987. – 96 с.

13. Фридман Л. М. Формирование у учащихся общеучебных умений / Л.М. Фридман, И.Ю. Кулагина. – Мн.: ИПК образования, 1995. – 32 с.

*Т. В. Куклич, учитель початк. класів, вчитель вищої категорії,
ЗОШ I – III ступенів ім. В.М. Кавуна № 22*

Розвиток мовлення молодших школярів засобами монотипії та віршування

*Зробити серйозне заняття для дитини захоплюючим –
ось завдання початкового навчання.*

К. Д. Ушинський

Упродовж життя людина постійно вдосконалює своє мовлення. Кожний віковий період вносить щось нове в її мовленнєвий розвиток. Найважливіші етапи формування мовлення відбуваються в дитинстві – в дошкільному і шкільному віці.

Як тонкий знавець дитячої психології, В.О.Сухомлинський глибоко розкриває унікальність дитячого світу. Його праця „Серце віддаю дітям” – це книга про дитинство. „Дитинство, – пише Василь Олександрович, – найважливіший період людського життя, не підготовка до майбутнього життя, а справжнє, самобутнє, неповторне життя. І від того, яке було дитинство, хто вів дитину за руку в дитячі роки, що ввійшло до її розуму й серця з навколишнього світу, – від цього значною мірою залежить, якою людиною стане сьогоднішній малюк. У дошкільному і молодшому шкільному віці формується характер, мислення, мова людини” [2, с. 16].

Розвиток мовлення молодших школярів відбувається під впливом багатьох чинників. Під час навчання в школі учні отримують багато нової інформації, вивчають нові поняття, спостерігають за явищами природи,чують правильне літературне мовлення вчителя, читають книги, спілкуються з товаришами. Усе це збагачує особистість дитини, її знання і водночас розвиває її мовлення.

Вивчення на уроках мови правил граматики, орфоєпії, лексичної сполучуваності слів, особливостей побудови діалогів і монологічних зв’язних висловлювань також впливає на розвиток мовлення школярів [6, с.4].

Однак паралельно з опосередкованим впливом усього навчального процесу на розвиток мовлення учнів необхідно здійснювати цілеспрямовану, систематичну роботу над формуванням і вдосконаленням їхніх мовленнєвих умінь. Вона передбачає такі основні напрями:

- збагачення, уточнення й активізація словникового запасу школярів;
- робота над побудовою різних за структурою та метою висловлювання речень;

- формування умінь логічно й послідовно висловлювати свої думки в усній і письмовій формі;
- засвоєння й застосування засобів зв'язності тексту;
- формування вмінь будувати план майбутнього висловлювання
- засвоєння й використання виражальних засобів мови залежно від ситуації та мети висловлювання;
- удосконалення граматичного ладу мовлення учнів, дотримання правил орфоепії та орфографії;
- засвоєння формул мовленнєвого етикету і найважливіших етичних правил спілкування.

Роботу за цими напрямками необхідно здійснювати на всіх уроках мови та інших предметів, які вивчаються у початковій школі, а також під час позаурочного спілкування вчителя з учнями [6, с. 5].

В.О. Сухомлинський, стверджуючи, що навчання має стати для учня джерелом інтересу та духовного збагачення, в одному з розділів книги „Серце віддаю дітям” писав: „Спостерігаючи протягом багатьох років розумову працю учнів початкових класів, я переконався, що в періоди великого емоційного піднесення думка дитини стає особливо ясною, а запам'ятовування відбувається найінтенсивніше... Думка учня початкових класів невід'ємна від почуттів і переживань. Емоційна насиченість процесу навчання, особливо сприймання навколишнього світу, – це вимога, що висувається законами розвитку дитячого мислення” [2, с. 46].

Але не стане початкова школа школою радості під впливом миттєвих емоцій дітей, час від часу проведеної гри або цікавої розповіді вчителя. Від емоційної захопленості молодшого школяра навчанням до усталеної потреби вчитися – довгий шлях, на якому сприятливі зовнішні умови дають лише імпульс для яскравих емоцій і почуттів.

До зовнішніх умов відносимо емоційну підготовку учнів, емоційну насиченість навчального матеріалу та обраних методів, незвичність постановки завдань, чіткість, динамічність переходу від одного виду роботи до іншого, вчасний перехід від пояснення до практичних дій учнів.

Внутрішніми умовами емоційного збагачення навчання є процеси, що відбуваються під впливом не тільки зовнішніх умов, а й власної активності дітей, емоційності, попереднього досвіду. Складний взаємовплив зовнішніх і внутрішніх умов породжує жаданий результат – позитивні емоції, серед яких найсильніша – радість пізнання [3, с. 146].

Молодший шкільний вік – це сенситивний період для розвитку спеціальних здібностей. Сучасна психологічна наука стверджує, що дітям цього віку притаманні конкретність і водночас – неабияка образність мислення, емоційне сприйняття дійсності й активне ставлення до неї.

Брак життєвого досвіду і знань компенсується фантазією, яка яскраво виявляється у дитячій словотворчості: зокрема, під час складання казок,

віршів або й тоді, коли вони просто розповідають, скажімо, про власні пригоди. Образність мислення, відсутність стереотипів, естетичне світосприйняття та готовність до дій – тою чи іншою мірою властиві учням початкових класів. Вони свідчать про високий рівень творчих здібностей цієї вікової категорії в цілому.

Здатність до творчого мислення – ознака людини обдарованої й талановитої, здібної створити щось власне, нове, побачити те, що не побачив ніхто інший. Але ж чи багато серед нас людей насправді талановитих? Як стверджують дослідники, лише 2% людей надзвичайно й 15-20 % людей помірно талановиті від народження завдяки спадковості. А талант, як відомо, є основою творчого мислення. Проте, на думку С. Шацького, задатки творчої сили є майже в усіх, потрібно лише створити сприятливі умови для їхнього розвитку.

Здатність до творчого мислення формується та розвивається протягом усього життя людини, але найефективніше та найбурхливіше – у дитячому віці. Отже, визначну роль у цьому процесі може відігравати школа. Саме в школі формується особистість, дитина перетворюється на самостійну та дорослу людину. Розвинути, виховати в дітей творче мислення – завдання кожного педагога. Він, впроваджуючи нові, нестандартні методи навчання, робить неймовірне – виховує в учнів прагнення здобувати знання, сіє в дитячі серця зернята творчості, а в результаті – отримує розумних, талановитих учнів, які люблять навчатися, прагнуть нових знань, здібні до творчого мислення, творчої діяльності [7, с.11].

Розвивати творчість – означає виховувати у дітей інтерес до знань, самостійність у навчанні. Маленький учень добре вчиться лише тоді, коли він переживає успіх, хоча б невеликий.

Успіх у роботі чи в навчанні приносить радість, задоволення, спонукає до подальших досягнень. Виховувати учнів потрібно успіхом: не зловживати докорами, зауваженнями, двійками, а навпаки – підтримувати невстигаючого, хвалити за кожен, навіть незначний крок уперед. Важливу роль успіху підкреслював свого часу В. О. Сухомлинський: „Є успіх – є бажання навчатися. Це особливо важливо на першому етапі навчання – у школі, коли дитина ще не вміє долати труднощі, де невдача стає справжнім горем”.

Організуючи урок, працюючи з дітьми, необхідно так управляти їх діяльністю, щоб кожний відчув окрилюючу силу успіху. Успіх у праці – найважливіша умова становлення особистості людини. Це внутрішній комфорт, радісний настрій, коли діло ладиться.

Педагог, пам’ятаючи про роль почуттів у навчанні та виховній роботі, усвідомлює, що знання, які викликають у школяра сильні позитивні емоції, він засвоює швидше і міцніше, ніж той матеріал, до якого залишився байдужим. Естетичні переживання стимулюють також розвиток уваги, спостережливості, зв’язного мовлення.

Спалах позитивних емоцій зацікавленості викликають у дітей незвичайні способи постановки й оформлення навчального завдання. Ось деякі, що використовуються в роботі і які дуже привабливі для молодших школярів:

1. Монотипія для розвитку словесних асоціативних здібностей дітей.
2. Формування поетичних здібностей учнів. Випуск класного поетичного журналу „Азбука віршування”.
3. Розвиток творчого потенціалу, допитливості, потяг до пошуку нової інформації. Співпраця учнів і вчителя у створенні та випуску класної газети „Школярик”.

Знайомство з монотипією відбулось на уроках заслуженого вчителя України, вчителя-методиста ЗОШ № 25 м. Житомира Євгенії Литвин.

Є. Литвин зазначала: „Минулого навчального року я вперше використала явище монотипу для розвитку словесних асоціативних здібностей дітей. Перші спроби підтвердили мої сподівання: діти дуже зацікавилися незвичайними малюнками, охоче обмінювалися думками, розглядаючи їх” [4, с. 2].

Монотипія (від грецького „monos” – один і „typos” – відбиток) – вид друкованої графіки. Техніка монотипії полягає в нанесенні фарб від руки на ідеально рівну поверхню друкованої форми з наступним друкуванням на верстаті. Одержаний на папері відбиток завжди буває єдиним, унікальним. Твори, виконані в техніці монотипії, нагадують акварель [5].

Перші спроби проводили з декількома кольорами, які дитина вибирала відповідно до свого настрою. Використовували й акварельні, й гуашеві фарби. На альбомний аркуш (можна на вологий) діти прикладали скло, на яке було нанесено фарбу трьох кольорів. Таких відбитків могли зробити декілька. Пильно розглядали і відбирали найкращий. Відбиток підсихав, його вирізали і наклеювали на білий папір, обрамляючи рамкою темного кольору. І на перших порах складали усну розповідь до нього. Інколи діти обмінювалися своїми роботами і виявлялося, що інша дитина змогла побачити на цьому відбитку щось інше, тоді виникала нова розповідь, нова історія.

З часом розповідь почали записувати на аркуші під відбитком. Робота в цьому напрямку показала гарні результати. Окрім того, що діти з задоволенням виконують таку роботу, це позитивно впливає і на розвиток мовлення. Яскравішою, образнішою стала лексика, самостійнішими думки. Уроки розвитку мовлення на основ монотипії – це уроки розвитку уяви, фантазії, спостережливості, творчості. Вони сприяють збагаченню словникового запасу, стимулюють мислення, а отже, і вміння оцінювати та висловлювати судження.

Звісно, що виконання творчих робіт у молодших школярів ще не бездоганне. Але найголовніше те, що діти люблять і хочуть писати. А вміння

прийде з часом. Буде і результат – збагатиться мова, розвинеться образне мислення, точнішою стане думка.

У класі створено декілька альбомів „Дивосвіт монотипії”. В останні роки ці роботи зроблені й в електронному варіанті. Після закінчення навчання в початковій школі видається альбом з найкращими роботами. У ньому вказані всі автори і названі їх роботи за 4 роки.

У класі проводяться творчі зустрічі з дитячою письменницею, лауреатом премій ім. Наталі Забіли та Лесі Українки, художницею Марією Антонівною Пономаренко. Марія Антонівна – авторка понад ста збірок для дітей. Вона завжди бажана гостя у дитячих колективах. Спілкування з нею – справжнє свято для дітей, якого вони так чекають. Розповіла Марія Пономаренко і про те, як зустріч з маленькою дівчинкою надихнула на створення першої казочки для дітей. Ми дізналися, що з багатьох щирих і теплих зустрічей виростає чимало сюжетів, образів, які згодом лягають в основу нових творів.

Після однієї з таких зустрічей, за сприяння Марії Антонівни в журналі для дітей України „Дзвіночок” (№ 6 (89), 2011 р.), були надруковані роботи дітей – зразки монотипів з розповідями. Своє враження від побаченого висловила в журналі й поетеса: „...світ цих дітей неповторний, – і справді так. Усі вони захоплені дуже цікавим видом творчості – монотипією. Це єдиний відбиток малюнка на склі. Спочатку на звичайне скло наносять різні фарби, а далі роблять відтиск на папері, вдивляються у дивний малюнок і намагаються віднайти у ньому щось незвичне. Тоді народжуються вірші, казки, оповідання”.

Учні початкових класів часто прагнуть складати вірші. Іноді такі спроби досить вдалі. Оскільки молодший шкільний вік – це період, найсприятливіший для активізації мовлення дитини, її творчості, фантазії та уяви, то поетичні здібності варто формувати в початкових класах.

Підготовча робота починається вже на перших уроках навчання грамоти. Під час вивчення нової букви вчитель може підібрати вірші-чистомовки, які також вчать добирати слова за змістом і римою. Тут діти вперше ознайомлюються зі схемою будови вірша [8, с.25].

Щоб підтримати літературні починання, на уроках можна застосовувати спеціальні віршувальні вправи, призначені для формування поетичних здібностей. Систематичне і поетапне їх використання неодмінно буде результативним. До того ж, вправи з віршування дітям подобаються і розвивають мовлення [9, с.21].

Такими вправами є: вправи на римування; вправи на добір слів і дописування віршованих рядків; вправи з деформованими віршами (відновлення послідовності рядків); вправи на самостійний добір пропущених слів; вправи на розвиток чуття ритму (дописування слів відповідно до схем); вправи на самостійне складання віршів на задану тему

після підготовчих вправ (або за поданими римами). На таких уроках учні засвоюють жанрові особливості поетичних творів. Вони знайомляться з „секретами” віршування: римою, звукописом, ритмом, настроєм.

Звичайно, коло дитячої творчості неоссяжне. Скільки дитячих сердець, стільки й своєрідних творінь. Один учень складає цілий зв’язний твір, інший – просто якусь тематичну фразу. І тільки постійна наполеглива праця вчителя і учнів може принести бажаний результат. Метою цієї роботи є створення сприятливих умов для творчої діяльності, підвищення рівня володіння мовою; надання можливості дітям виявити себе у творчості.

У класі виходить поетичний журнал „Азбука віршування”, в якому вміщені дитячі твори. Діти отримують завдання: знайти слова, що римуються, записати їх попарно і скласти вірш. Як результат спільної роботи вчителя і класу, на дошці записують створений поетичний твір. Для самостійної роботи діти вибирають декілька пар рим і складають власні вірші. Найвдаліші твори друкуються в класному поетичному журналі.

Ось деякі учнівські твори:

Слова для рим: сніжинка, радіти, їжаки, чарівні, миша, ялинка, діти, хижакі, криниця, люблю, тиша, водиця, роблю, пташка, білосніжна, комашка, ніжна, навесні [9, с.3].

Ніжна падає сніжинка,
Білосніжна спить ялинка.
Вже замерзла у криниці
Кришталева водиця.
Сплять узимку їжаки –
Не полюють хижакі.
Добре жити в полі миші,
Бо навколо неї тиша.
І сидить голодна пташка,
Бо сховалася комашка.
Дуже зиму я люблю,
Бабу сніжну роблю.
Зиму люблять усі діти,
Будуть снігові радіти.
Але баби чарівні
Всі розтануть навесні.

Учні 3 класу

Криниця

Ось в ліску стоїть криниця,
Кришталева в ній водиця,
І холодна, наче лід.
Пийте всі, хто йде в похід.
Ох! Як освіжає ця водичка!

Гарна в лісі є у нашому
криничка!

Мазун Саша

Недалеко від дороги
Стоїть хатка чепурна.
А в тій хатці така тиша,
Лише десь зашкребла миша.
Я цю хатку так люблю –
Бо сама ж я все роблю!

Нагорна Аня

Миша

Чарівними ліси
Стали навесні.
Летять пташки
Їсти комашки.
Тільки сіра миша
Дуже любить тишу.
Бо боїться хижаків,
Цих колочих їжаків.
І боїться неспроста,
Бо залишать без хвоста!

Не любить миша й кицю,
Не ходить по водицю.
Сидить у нірці тихо,

Щоб не завітало лихо.
Гецева Катя

Але творчість не є результатом лише натхнення. Творити теж треба вчити. І не для того, щоб виростити юних поетів, а щоб благороднішим, добрішим, чуйнішим стало кожне дитяче серце [10, с.3].

Діти відкривають у собі нові риси, вчать не лише милуватися, а й створювати навколо себе дивовижний світ поетичної мови. Робота над словом залишає в серці іскорку доброти, розвиває внутрішню дисциплінованість, чуйність, людяність.

Шлях до творчої особистості тривалий. І наскільки він буде успішним, багато в чому залежить від того, як і чого навчає вчитель дитину з перших шкільних кроків [11, с. 39].

Список використаної літератури

1. Ушинський К.Д. Людина як предмет виховання / Ушинський К.Д. // Вибрані тв.: в 2 т.
2. Сухомлинський В.О. Серце віддаю дітям / В.О.Сухомлинський // Вибр. тв.: у 5т. – К.: Рад. шк., 1976. – Т. 3. – С.7-279.
3. Савченко О.Я. Дидактика початкової школи / Савченко О. – К., 1999. – 368 с.
4. Литвин Є. Монотипія і розвиток мовлення / Литвин Є. // Початкова освіта. – 2001. – № 44 (140).
5. Ничкало С.А. Короткий тлумачний словник / Ничкало С. – К., 1999. – 208 с.
6. Пономарьова К.І. Особливості розвитку мовлення учнів у початковій школі / Пономарьова К.І. – К.: Генеза, 2011. – 141 с.
7. Михальчук Н. Веселі рими. Засоби активізації розумової діяльності школярів / Михальчук Н. // Початкова освіта. – 2007. – № 36 (420).
8. Поліщук Л. Формування початкових умінь віршування / Поліщук Л. // Початкова освіта. – 2008. – № 44 (476).
9. Бутрім В. Азбука віршування. Вправи з віршування для поетів-початківців / Бутрім В. // Початкова освіта. – 2008. – № 44 (476).
10. Попович Н. Образотворче мистецтво і розвиток мовлення / Попович Н. // Початкова освіта. – 2010. – № 21-22 (549-550).
11. Петровська Т. Поетика (Навчальна програма курсу за вибором для 1-4 класів) / Петровська Т. // Початкова школа. – 2010. – № 12.

*Л.Ю.Чернишенко, магістрант природничого факультету;
С.С. Вітвицька, докт. пед. наук, професор
(Житомирський державний університет імені Івана Франка)*

Причини неуспішної адаптації першокласників

Серед актуальних проблем вищої школи однією з найменш розроблених є психологічне забезпечення навчального процесу стосовно адаптації

студентів до навчання. Цей період навчання у вищому навчальному закладі є досить важливим для розвитку та становлення молодої людини.

Проблема адаптації людини до постійних змін навколишнього середовища має надзвичайну актуальність. Це пов'язано з тим, що саме процес адаптації визначає можливості діяльності людини стосовно виживання та діяльності в умовах підвищеної стресогенності зовнішнього середовища, що постійно змінюється. Недостатня адаптованість до дії різноманітних стресорів призводить як до зниження ефективності діяльності людини, так і до виникнення різноманітних нервово-психічних і психосоматичних захворювань [2].

Є підстави вважати, що вік студентів перших-других курсів припадає на один із найскладніших етапів психічного розвитку, і процес адаптації не завжди буває ефективним тому, що в цей час у студента відбувається багато емоційно-особистісних і когнітивних змін. Нерідко кількість цих змін перевищує ту, яка припадає на весь період навчання у вузі. Ці зміни обумовлені ситуацією нових і незвичних вимог, які змушують першокурсників робити вибір, брати на себе відповідальність [1].

У статті ми розглянемо особливості вивчення окресленої проблематики, яка дає підстави стверджувати, що на даному етапі розвитку психологічної науки адекватне вирішення проблеми адаптації студентів до навчання вимагає інтеграції знань із різних галузей науки і практики, системного мислення.

Згідно з Е. Erikson (1953), вік студентства – це передусім криза ідентичності, яка полягає у послідовності соціальних та індивідуально-особистісних виборів, ідентифікацій, самовизначень та особистісних змін. Спираючись на концепції деяких зарубіжних (R. Devis, T. Millon, R. Curtis, D. Magnusson) та вітчизняних (П. Лушин, 1999) психологів, під особистісними змінами ми розуміємо міжсистемний перехід до нових можливостей нової ідентичності. Даний перехід виникає в умовах неможливості особистості продовжувати своє функціонування на існуючому рівні. Це характерно для ситуацій переживання студентом-першокурсником досвіду, що виходить за межі звичайного людського (наприклад, психічна травма), коли студент-початківець вимушений відмовитись від колишніх цінностей і принципів, колишніх способів існування і шукати абсолютно нових, раніше невідомих і незнаних, але тих, які дозволяють вижити у важкій ситуації й перейти до нового, більш ефективного способу функціонування.

Одним із значних видів непродуктивних витрат в адаптації студентів до навчання є так звані витрати, пов'язані зі стресом. Дослідження складових психологічного стресу (когнітивних, емоційних, соціально-психологічних, особистісних тощо) можуть обумовлюватися різними психосоціальними факторами, які викликають стрес.

Шляхом теоретичного аналізу виділено п'ять типів порушення адаптації на початковому етапі навчання у вищих навчальних закладах: психофізіологічний, ментально-інформаційний, особистісно-психологічний,

соціально-психологічний і профорієнтаційний.

Основні психологічні проблеми, які виникають у студентів-першокурсників, можна окреслити як проблеми пристосування до нових умов навчання:

а) невідповідність уявлень першокурсників про умови та зміст навчального процесу реальним умовам навчання у вищих навчальних закладах; невідповідність здібностей новим вимогам; неадекватність мотивації навчання; темпу та об'єму навчання;

б) поява нових соціальних контактів (з однокурсниками та викладачами); стресова ситуація; неузгодженість атрибутивних процесів; невідповідність соціальних очікувань щодо власної особистості реальному ставленню оточуючих; активізація захисних механізмів у відповідь на груповий тиск;

в) самоорганізація: перший досвід самостійного життя (для студентів з інших міст);

г) самоконтроль навчання; узгодженість режиму праці і відпочинку.

У США широко розвинута мережа студентських служб психічної адаптації й психічного здоров'я. Серед університетських особистісних і міжособистісних проблем, з якими студенти звертаються до цих служб, є: недостатні здібності до навчання; конфліктний сусід по кімнаті; ностальгія; розчарування у відносинах; зловживання алкоголем чи іншими психотропними речовинами; труднощі в інтимних стосунках; самотність та ізоляція; переїдання й проблема схеми тіла; депресія й думки про самогубство; занепокоєння; проблема сексуальності й сексуальної ідентифікації; сімейний конфлікт; горе й втрата.

Аналіз психолого-педагогічної літератури свідчить, що зазвичай профілактика і подолання дезадаптації базується у першу чергу на педагогічних, дидактичних й організаційних заходах [4]. Проблема профілактики і запобігання дезадаптивних станів, що викликані стресом, сягає далеко за межі лише фізіологічної й медичної емпірії й пов'язана з формуванням і розвитком адаптивних механізмів довільної та мимовільної саморегуляції, розвитком такої базальної властивості мотивації і валеогенних (від лат. valeo – бути здоровим) властивостей особистості. Істотна роль у цьому належить теоретичній та практичній психології [4].

Автори Shatte A., Reivich K. [5] наводять деякі узагальнені правила, які ведуть до щасливого та здорового життя.

Підтримуйте зв'язки з іншими. Добрі стосунки з членами родини, друзями та іншими людьми мають дуже велике значення. Приймайте допомогу й підтримку від тих, хто про вас піклується. Допомога іншим, коли їм важко, також приносить користь тому, хто допомагає.

Уникайте бачити кризи як нерозв'язні проблеми. Дивіться на події у перспективі. Ви не можете змінити те, що вже трапилося, але можете змінити власну інтерпретацію цих подій і реакцію на них. Спробуйте вийти за межі

сьогодення і подивитися на майбутні події у перспективі. Пам'ятайте, що травматичні події закінчуються й обставини можуть, зрештою, поліпшитися. Навіть при виникненні дуже тяжких подій розглядайте ситуацію в ширшому контексті і довгостроковій перспективі. Уникайте висмикувати цей випадок з усіх подій. Відзначте будь-які думки, відчуття, звернення до яких полегшують стан у важких ситуаціях.

Сприймайте будь-які несприятливі зміни як частину життя. Певні цілі не можуть бути досяжними в результаті несприятливих подій. Прийняття обставин, які не можуть бути змінені, допомагає сфокусуватися на обставинах, що можуть бути скеровані.

Організуйте час для досягнення цілей. Створіть реалістичні цілі. Зробіть якийсь дріб'язок, що наближає вас до мети. Робіть щодня хоч щось, що наближає вас до мети. Прагнучи виконувати свої щоденні плани, ви забезпечите почуття стійкості, нехай все навкруг здається хаотичним. Складання щоденних планів може заспокоїти навіть дітей. Визначте час для харчування, роботи, фізичних вправ і відпочинку. Основний час віддавайте захопленням, які приносять вам насолоду. Це дозволить лишатися збалансованим і легше переборювати напружені події.

Відпочивайте від новин, пов'язаних з травматичними подіями. Занадто багато таких новин можуть розвивати занепокоєння. Витрачайте на новини не більше години на день. Не дивіться і не слухайте новини перед сном.

Активно дійте. Дійте активно в несприятливих ситуаціях настільки, наскільки можете.

Майте план на випадок непередбаченої ситуації. Такий план зробить вас підготовленим до несподіваних подій.

Підготуйте комплект безпеки. Ви повинні мати комплект, до якого включіть речі, з якими комфортно, зручно й безпечно. Наприклад: улюблена книга, журнал, улюблені речі.

Майте інформацію про місця, де можна отримати допомогу. Це звернення до літератури, Інтернет-ресурсів, до значущих для тебе людей, психолога, психотерапевта [6].

Психологічний засіб, що дозволяє керувати занепокоєнням, страхом, стресом у несприятливих умовах адаптації до навчання – це розвиток пружності (resilience). Підвищити пружність можна шляхом зміни того, як студент осмислює проблему. Пружність як властивість особистості пов'язана з успішним пристосуванням у несприятливих умовах адаптації студентів до навчання. Розвиток пружності – це шлях до щасливого й здорового життя.

Список використаної літератури

1. Атватер И., Даффи К. Г. Психология для жизни. Упорядочение образа мыслей, развитие и поведение человека наших дней: учеб. пособ. / Атватер И., Даффи К. Г. ; под ред. проф. Е. А. Климова; пер. с англ. – М., 2003.
2. Кокун О. М. Психофізіологія: навч. посіб. / Кокун О. М. – К., 2006. – 184 с.
3. Эриксон Э. Идентичность: юность и кризис: / Эриксон; общ. ред. и предисл.

А. В. Толстых; пер. с англ. – [2-е изд.]. – М., 2006. – 352 с.

4. Розов В. І. Адаптивні антистресові психотехнології: навч. посібн. / Розов В. І. – К.: Конкорд, 2009. – 278 с.

5. Shatte A. The Resilience Factor: 7 Essential Skills for Overcoming Life's Inevitable Obstacles / Shatte A., Reivich K. – N. Y.: Broadway, 2002. – 272 p.

6. What Predicts Adjustment Among College Students? A Longitudinal Panel Study / By Mary E. Pritchard, PhD; Gregory S. Wilson, PED; Ben Yamnitz, BS. // Journal Of American College Health. – 2007. – Vol. 56, No. 1.

М. Весельська, магістрант природничого факультету;

Г. Є. Киричук, докт. біол. наук

(Житомирський державний університет імені Івана Франка)

Використання інформаційно-комп'ютерних технологій (ІКТ) на уроках біології

*„Учитель живе доти, доки вчиться;
як тільки він перестає вчитися, в ньому вмирає вчитель”.*

К.Д. Ушинський

Незважаючи на покращення технічного оснащення шкіл, наявності різноманітної навчальної методичної та наукової літератури, досягнення учнями цілей навчання і виховання на уроках біології забезпечується якісною роботою педагогів. Робота вчителя ґрунтується на розвитку та вдосконаленні своїх професійних здібностей, що передбачає не тільки володіння глибокими знаннями зі свого предмета, а й вміння доступно передавати їх учням. Для цього використовуються різні технології й засоби навчання [4].

Вивчення інформаційно-комп'ютерних технологій (ІКТ) на уроках біології є досить актуальною темою, оскільки сучасна освіта розвивається дуже стрімко: широкий спектр навчальних програм, модернізація змісту, впровадження нових педагогічних технологій, інформатизація та комп'ютеризація.

Мета статті – охарактеризувати використання інформаційно-комп'ютерних технологій (ІКТ) на уроках біології.

Сучасні школярі всю потрібну інформацію намагаються отримати за допомогою інформаційних систем, у тому числі й з використанням локальних систем, та все менше звертаються за нею до книг. У курсі біології застосування новітніх інформаційних технологій значно підвищує рівень навченості при низькій мотивації учнів. Однією з переваг застосування мультимедійних технологій у навчанні є поліпшення та підвищення якості навчання за рахунок новизни діяльності, інтересу до роботи з комп'ютером. Використання роботи з комп'ютером на уроках біології може стати новим методом організації осмисленої й активної роботи учнів, зробивши заняття більш наочними і цікавими [5].

Звичайно, уроки із застосуванням комп'ютерних систем не здійснюють функцію вчителя, а, навпаки роблять спілкування з учнем більш змістовним, індивідуальним і діяльним. При цьому в школярів розвивається зорова пам'ять, підкреслюється увага на вагомих об'єктах за рахунок фрагментальної подачі матеріалу. Переваги інформаційних технологій полягають у поєднанні відразу кількох компонентів: тексту, малюнка, анімації, звукового супроводу та інших елементів [2, 6].

Мультимедійні презентації відносять до найбільш ефективних форм відтворення матеріалу з біології. Використання мультимедійних презентацій доцільне на будь-якому етапі вивчення теми і на різних етапах уроку. Дана форма дає змогу презентувати навчальний матеріал як систему яскравих опорних образів, які наповнені вичерпною структурованою інформацією в алгоритмічному порядку. У цьому випадку залучаються різноманітні сфери сприйняття учнів, що дозволяє закласти інформацію у пам'яті учнів не тільки в фактографічному, але і в асоціативному вигляді. Метою такого подання навчальної інформації є формування у школярів системи мислительних образів. Подача навчального матеріалу у вигляді мультимедійної презентації скорочує час навчання, вивільняє ресурси здоров'я дітей [2, 6].

У шкільному віці розвинена висока потреба учнів до змагання, що підвищує пізнавальний інтерес, спонукає до роботи з поглибленого вивчення матеріалу, до пошуку чогось нового. Дані завдання не можуть бути вирішені тільки на уроці, так як вимагають застосування форм і методів, що не укладаються в жорсткі рамки навчальних занять. Формою їх реалізації є позакласна робота, поєднана з інформаційними технологіями, що веде до безперервного вдосконалення знань, вміння самостійно поповнювати їх і застосовувати на практиці [3, 6].

Сучасний рівень розвитку комп'ютерних технологій дозволяє зробити урок біології не тільки цікавим та інформаційно насиченим, але і дає можливість формувати у школярів універсальні уміння і компетенції. Розглянемо більш детально інтерактивні об'єкти і дидактичні особливості їх застосування на уроках біології [3].

1. Інтерактивні малюнки – спрощений варіант інтерактивних моделей. Їх можна розгорнути на весь екран, що дає можливість їх добре розглянути. Використання декількох масштабів одного малюнка дозволяє сформувати у школярів цілісне сприйняття досліджуваного об'єкта, допомагає зрозуміти співвідношення його складових частин. Для деяких малюнків реалізована можливість програвання анімації. Використовуючи їх, можна наочно вивчити не тільки будову, але і процеси в динаміці [3].

2. Інтерактивні схеми цікаві поступовим введенням інформації, що дозволяє зосередити увагу школярів на певному етапі досліджуваного матеріалу. Ці схеми дуже ефективні при поясненні вчителя в якості опорних конспектів за фронтальної роботи з класом, при самостійній роботі учнів з підручником, для структурування досліджуваного матеріалу. Фотографії і

малюнки до таких схем підсилюють наочність і сприйняття досліджуваного матеріалу [3].

3. Інтерактивні таблиці демонструють особливості будови, функцій, різноманіття груп організмів. Їх використовують у якості довідкового або ілюстративного матеріалу для супроводу пояснення вчителя або виступів учнів з повідомленнями [3].

4. Інтерактивні завдання (тренажери) використовують для закріплення пройденого навчального матеріалу і забезпечені автоматичною перевіркою. В основному це завдання з перетягуванням об'єктів за допомогою миші або вибором однієї чи декількох правильних відповідей. У кінці виставляється оцінка за завдання і вказується кількість правильно і неправильно виконаних завдань. При цьому є можливість виконати ці завдання не один раз. Доцільно такі завдання застосовувати з генетики, що підвищує мотивацію учнів для роботи з ними. Учитель з їх допомогою може не тільки пояснювати особливості вирішення задач, але і здійснювати перевірку їх вирішення [3].

Інтерактивні завдання та моделі стимулюють інтерес до навчального процесу. Отже, освітні ресурси, що містять інтерактивні об'єкти, найбільш привабливі й перспективні для використання їх у навчальному процесі. Вони дають можливість різнопланового їх застосування як при роботі з класом (використання комп'ютера, мультимедійного проектора або при роботі з інтерактивною дошкою), так і при організації індивідуальної роботи учнів. Усе це буде сприяти успішному використанню ІКТ у навчанні біології. Завдання сучасного вчителя – не тільки мати уявлення про нові технології навчання, але так само освоювати їх і застосовувати в своїй практиці. Як казав відомий математик Д.Пойа, „хороших методів існує рівно стільки, скільки існує хороших учителів” [2].

Останнім часом спостерігається масове впровадження Інтернет-технології в шкільну освіту. Збільшується число інформаційних ресурсів з усіх предметів, і з біології зокрема. Не можна не враховувати значення Інтернету для саморозвитку та самоосвіти вчителя й використання багатющих ресурсів мережі для підготовки до уроків. Тому не варто відмовлятися від відвідування різних іншомовних сайтів, так як на них можуть бути дуже цікаві ілюстрації, які можна зберегти і використовувати при створенні мультимедійних презентацій [1]. Отже, на уроках біології можливе використання наступних видів ІКТ: презентації на уроках вивчення нового матеріалу; включення деяких фрагментів з електронних підручників на етапі вивчення нового матеріалу; проведення практичних робіт; при підготовці учнів до ЗНО; підготовка різнорівневих контрольних робіт, тестів; виконання наочного матеріалу при оформленні класу [1].

Список використаної літератури

1. Арбузова Е.Н. Применение мультимедиакомплекса при профильном обучении биологии / Е. Н. Арбузова, Воловоденко А.С. // Биология в школе. – 2010. – №10. – С. 12-14.

2. Андреева Н.Д. Электронное пособие как интерактивное средство обучения / Н. Андреева, И. Азизова, Н. Степанова // Биолог. в школе. – 2008. – №1. – С. 5-7.
3. Богданов Н.А. Обзор программного обеспечения по биологии / Н. А. Богданов // Биология в школе. – 2007. – №1. – С. 8-9.
4. Борис С.И. Интерактивные объекты в электронных образовательных ресурсах по биологии. / С. Борис, С. Зенкина // Биолог. в школе. – 2010. – №2. – С. 4-6.
5. Суматохин С.В. Новые информационные технологии в общем биологическом образовании / С. Суматохин // Биология в школе. – 2008. – №4. – С. 10-12.
6. Тимофеева А.В. Информационные технологии – друзья или враги? / А. В. Тимофеева // Биология в школе. – 2010. – №4. – С. 8-9.

О. Мельник, *магістрант фіз.-мат. ф-ту;*
С.С. Вітвицька, *докт. пед. наук, професор*
(Житомирський державний університет імені Івана Франка)

Інноваційна діяльність як засіб поліпшення процесу навчання фізики школярів

Швидкозмінність сучасного суспільства відбувається під впливом багатьох факторів, серед яких чільне місце займають:

- процеси глобалізації, що виявляються в економіці, міграційних процесах, розподілі світових трудових ресурсів, обміні інформації (зокрема, через Інтернет), створенні міжнародних проектів;
- утворення інформаційного суспільства, зокрема, бурхливий розвиток інформаційно-комп'ютерних технологій та їх застосування у всіх життєвих сферах життя суспільства;
- поступ науково-технічної революції;
- розвиток демократії в суспільстві й зростання впливу особистості на суспільство, насамперед через систему виборів;
- поява в суспільстві нових видів і форм діяльності та спілкування й необхідність оволодіння ними членами суспільства.

Усі наведені фактори впливають на систему освіти. Традиційні погляди в освіті на формування в учнів знань, умінь і навичок уже не задовольняють суспільство. Сучасному суспільству потрібні не просто добросовісні виконавці, що мають певні знання, уміння й навички, а особистості. Адже лише сформована особистість може успішно справитися з проблемами сьогодення. Однією з проблем освіти на сьогодні є її швидке реагування на зміни в суспільстві. Це вимагає відкритості системи освіти до змін, що відбуваються в суспільстві, постійного перегляду й адаптування нормативної бази в освіті, розробки й упровадження в педагогічний процес нових методів і форм навчання та виховання. Як наслідок – з'явилися поняття “традиційне навчання” та “інноваційне навчання”.

“Інновація – нововведення, зміна, оновлення; новий підхід, створення якісно нового, використання відомого в інших цілях” – таке визначення наводить І.М.Дичківська [8]. Отже “інновація” пов’язана з нововведеннями, змінами й модифікаціями, створенні нового, а інноваційна діяльність – з критичним аналізом, творчістю, виходом за межі загальноприйнятих стандартів, введенням нових видів і форм діяльності та спілкування й вилученням старих, з готовністю до сприймання й відображення в педагогічному процесі нових тенденцій у суспільстві, культурі, науці. Та чи інша новація в навчанні фізики повинна володіти інноваційним потенціалом – здатністю забезпечити протягом тривалого часу корисний результат від нововведення.

На наш погляд, інноваційність навчання фізики повинна відображати найбільш складні й не повністю визначені навчальними програмами проблеми, до яких можна віднести:

- задачі з фізики, що важко формалізуються;
- застосування знань з одного розділу фізики в іншому як інтеграція знань;
- декомпозицію (розбиття на певні етапи) розв’язування складних задач;
- поєднання аналітичних і експериментальних методів розв’язування задач;
- використання можливостей інформаційно-комп’ютерних технологій для розв’язування різних математичних задач.

Розв’язування наведених проблем вимагає від учнів творчості, активності, елементів наукового дослідження, знань, що не завжди явним чином входять у програму з фізики й відображені в шкільних підручниках, додаткового оволодіння такими засобами, як інформаційно-комп’ютерні технології, та їхніми можливостями щодо розв’язання задач.

Саме наведені вище проблеми навчання фізики важко формально й детально описати в навчальних програмах (передбачити певними нормами). Ці проблеми як у постановці, так і в розв’язанні, носять творчий характер, й тому їх зміст багато в чому визначається вчителем. У цьому й буде полягати стосовно наведених проблем інноваційна діяльність учителя та учнів.

Сьогодні одним із пріоритетних завдань системи фізичної освіти є створення ефективних електронних освітніх ресурсів, інноваційний характер яких дозволив би максимально використовувати їх дидактичний потенціал у навчально-виховному процесі.

Відповідно до концепції інноваційних технологій навчання освітнє середовище з фізики складається з інформаційно-технологічного та матеріально-ресурсного компонента [1].

Розв’язання проблеми інтеграції сучасних технологій навчання з ІКТ у системі освіти означає перебудову змісту й організаційних форм навчальної діяльності, розробку сучасних засобів інформаційно-технологічної підтримки і розвитку навчального процесу. Реалізацією такої стратегії є інформаційне

середовище навчання на засадах спеціалізованих програмно-інструментальних засобів і освітнього контенту, яке можна визначити як інформаційно-ресурсне або контентне віртуальне середовище навчання (ІТ-середовище).

Таке інтегроване середовище навчання є основою взаємодії та інтерактивного спілкування суб'єктів освітнього процесу – викладачів і учнів. Інформаційне середовище є практичним інструментарієм підготовки і проведення уроків, створення цифрових навчальних матеріалів із забезпеченням доступу учнів до мережевих освітніх ресурсів.

Електронні освітні ресурси нового покоління з фізики, які можна розробити відповідно до концепції структури навчального процесу, є сукупністю електронних навчальних модулів і модулів методичної підтримки. Розроблені електронні навчальні модулі трьох типів: для передачі навчальної інформації (І-модуль), для практичних занять (П-модуль), для контролю рівня навчальних досягнень (К-модуль). Використання насиченого мультимедіа контенту і високого рівня інтерактивності в навчальних модулях забезпечує реалізацію активних методів навчання, що підвищує якість і ефективність освітнього процесу на основі електронних освітніх ресурсів. Домінантою у використанні електронних освітніх ресурсів є розширення самостійної роботи учнів у процесі вивчення фізики [7].

У результаті проведеного дослідження мультимедійних технологій навчання фізики ми дійшли до висновку: інтеграція дидактичних і мультимедійних технологій у системі фізичної освіти дозволяє оновити зміст і організаційні форми навчальної діяльності згідно до сучасних освітніх стандартів; поєднання різних типів цифрового контенту, таких як, текст, зображення, звук і відео в інтегрований мультисенсорний інтерактивний додаток дозволяє мультимедійним технологіям підвищити психолого-педагогічну ефективність навчального процесу.

Інноваційне навчання загалом орієнтоване на розвиток особистості учня, на формування готовності учня до реального життя, до його швидких змін, до творчого мислення, критичного аналізу навколишнього світу й себе в ньому, до постійного оволодіння учнями новими видами діяльності й спілкування.

Список використаної літератури

1. Атаманчук П.С. Основи впровадження інноваційних технологій навчання фізики: навч. посіб. / П.С. Атаманчук, Н.Л. Сосницька. – Кам'янець-Подільський: Абетка-НОВА, 2007. – 200 с.
2. Дичківська І.М. Інноваційні педагогічні технології: навч. посібник. – К.: Академвидав, 2004. – 352 с.
3. Hede, T. Multimedia effects on learning: Design implications of an integrated model / Hede T., and A. Hede // In S. McNamara and E. Stacey (eds.). *Untangling the Web: Establishing Learning Links*. Proceedings ASET Conference, 2002. – Melbourne.

*І. Хомич, учитель Черніховської загальноосв. школи;
С.С. Вітвицька, докт. пед. наук, професор
(Житомирський державний університет імені Івана Франка)*

Групова навчальна діяльність на уроках математики в початковій школі

Початкова освіта – це ланка, де закладаються основи знань, умінь, навичок та позитивної мотивації до навчання та самовдосконалення особистості. Тому початкова школа несе вирішальну роль у її становленні. Це покладає особливу, ні з чим незрівнянну, відповідальність на вчителя початкових класів.

Однією із форм, що сприяє засвоєнню школярами знань, умінь, навичок та розвитку пізнавальних інтересів є групова робота, котра відображає в собі елементи диференційованої діяльності та потребує індивідуального підходу до кожного учня. Проблеми диференціації та індивідуалізації навчання розглянуті в працях О. О. Кирсанова, В. М. Монахова, І. Унта, Р. Р. Бікмурзіної, Т. М. Мамунової, В. А. Чистякової та ін. Тісний зв'язок диференціації та індивідуалізації навчання прослідковується у роботах Б. Г. Ананьєва, Л. С. Виготського, В. В. Давидова, А. Н. Леонтьєвої, Л. С. Рубінштейна, Б. М. Теплова, І. С. Якиманської. Групову роботу як складову диференційованого та інтерактивного навчання розглядали такі вітчизняні педагоги, як О. Ничипоренко, С. Логачевська, С. Іванишина, І. Шевчук, Л. Котельнікова тощо.

Метою цієї статті, що є складовою нашого дослідження, є визначення ролі та місця групової роботи на уроках математики в початкових класах.

Під груповою формою навчання ми розуміємо таку форму організації навчальних занять, за якої певній групі школярів ставиться єдине навчальне завдання, для розв'язання якого необхідне об'єднання зусиль усіх членів групи, тісна їх взаємодія. На початку навчання попрацювати в парі, групі школярам пропонує учитель, але вже у 2-3 класі ініціатива у виборі форми виконання завдання поступово передається дітям. Тому, говорячи про планування вчителем групової роботи на уроці, ми маємо на увазі визначення й створення ситуацій, у яких можливе (але не обов'язково відбудеться) її ініціювання дітьми, а також детальне продумування організаційних моментів. Для того, щоб спонукати учнів до групової діяльності можна створювати такі ситуації, коли:

- задача не може бути розв'язана індивідуально;
- спільне обговорення значно прискорює процес пошуку рішення;
- специфіка завдання така, що вимагає розподілу між членами групи операцій, які потрібно виконати для отримання результату [1, с. 4].

Комплектація навчальних груп може бути різною. Враховуючи рівні пізнавальної активності – відтворюючий, інтерпретуючий, творчий та математичні здібності учнів, їх можна об'єднати в чотири типологічні групи: А, В, С, Д з високим, достатнім, середнім та низьким рівнем засвоєння знань,

умінь, навичок. На основі розглянутих типологічних груп нами створюються навчальні гомогенні групи, до складу яких входять учні лише з однієї типологічної групи, і групи гетерогенні, до яких входять учні з різних типологічних груп [3]. На уроках математики в початковій школі варто чергувати гетерогенні групи з типологічними з метою допомоги слабшим школярам. Також можна зробити роботу в групах у вигляді змагання, естафети, конкурсу чи сходинок до вершини. Саме така ближня мотивація допомагає учням краще зосередитися, згуртуватися. Групи варто називати за певними ознаками (дні тижня, пори року, назви квітів, кольори тощо), що не тільки зацікавить школярів, а й відображатиме певну пізнавальну активність.

Під час диференційованої групової роботи завдання ділиться на менші за обсягом завдання, і одне з таких завдань виконує кожна група або кожна група опрацьовує одну й ту ж тему, використовуючи різні джерела знань (група розв'язує одне і те ж саме завдання, використовуючи різні методи, прийоми, підходи). Поставлений об'єм роботи ми розподіляємо, враховуючи індивідуальні особливості груп учнів, здатність школярів до самостійної роботи, рівня їх пізнавальної активності. Наприклад, на уроці математики можна запропонувати учням:

- одну й ту ж задачу розв'язати 3 діями чи 1;
- одну й ту ж задачу розв'язати 2 способами чи 1;
- надати одні й ті ж приклади, але завдання до них диференційовані;
- надати різнорівневі завдання.

Так першій групі можна запропонувати розв'язати приклади, другій – ще й утворити з них обернені, третій – ще додатково скласти свої. Також для легшого контролю роботи учнів можна застосовувати завдання з ключем: коли за відповідями прикладів можна прочитати слово, коли відповіді 2-х рівнянь однакові, коли число у відповіді задачі є кількістю кутів певної геометричної фігури, коли сума відповідей рівна певному числу тощо.

Розрізнятимемо також диференційовану та недиференційовану роботу учнів у межах однієї групи. Під час недиференційованої роботи учні спільними зусиллями виконують запропоновані завдання однакової складності. Диференційована робота в групах є більш складною. Учні виконують завдання різної складності відповідно до своїх здібностей. Тут велику роль відіграє керівник групи (назвемо його учень-асистент). Він розподіляє завдання між учнями, керує роботою, узагальнює результати членів групи, надає, в разі потреби, допомогу своїм товаришам, перевіряє правильність виконаних завдань, нерідко оцінює і рецензує відповіді учнів. Учня-асистента обирають усі групи (у більшості випадків — це учень з типології А або В). Учитель від учнів-асистентів отримує інформацію про рівень засвоєння навчального матеріалу кожним учнем групи. Проте, надаючи ті чи інші завдання групі, вчитель повинен враховувати комплектацію групи. Тут варто підбирати вправи, враховуючи індивідуальні особливості кожного школяра, здатність його до пізнавальної діяльності, рівень наявних знань,

умінь та навичок. Важливим є також здатність учня до самостійної роботи та роботи в групі, де має бути дружня атмосфера.

Таким чином, головна функція вчителя за групової навчально-пізнавальної діяльності учнів полягає в організації співробітництва учнів у групах, створення сприятливого клімату на уроці. Таке співробітництво передбачає:

- 1) розподіл обов'язків між учнями;
- 2) аналіз завдання, взаємообмін інформацією;
- 3) взаємодопомогу, взаємоперевірку та взаємооцінювання один одного.

Групова робота на уроках буде ефективнішою, якщо її поєднувати з іншими формами організації навчання. Застосування її обумовлюється конкретними завданнями, які розв'язують учні на різних етапах, змістом навчального матеріалу та готовністю учнів класу до роботи в групах [3]. Групова робота може проводитися на всіх уроках. Проте неоціненне значення вона несе на уроках математики. Тут важливо пам'ятати про чіткість постановки завдань, мотивацію роботи, включення цікавої інформації, суб'єкт-суб'єктні зв'язки, ступінь самостійності учнів.

Важливою є правильна організація навчальної діяльності в групах під час уроку математики. Зокрема, педагог має створити необхідність у такій діяльності: повторити правила роботи в групах, правильно сформулювати завдання, розподілити членів груп, вести належний контроль за роботою, відображаючи суб'єкт-суб'єктні зв'язки. Обов'язково мають бути оголошені результати роботи, проведений їх аналіз та висновки. Педагог має враховувати вікові особливості учнів, їх здатність до самостійної діяльності, рівень знань, умінь та навичок. Учителеві необхідно дбати про високий навчальний потенціал кожної групи. Для цього доцільно добирати диференційовані завдання, враховуючи навчальні можливості кожного учня. Якщо ж завдання виявилось для учня складним, то слід замінити його на простіше, більш доступне для учня; важке завдання учень за бажанням може виконати вдома, попередньо проаналізувавши його з учителем. Оскільки за групової діяльності частина перевірочних, оціночних і деяких „навчальних” обов'язків учителя передається учням-асистентам, то в педагога з'являється значний ресурс часу, який він може використати як для навчання (індивідуальна робота з учнями, які потребують допомоги), так і для виховання (вироблення вмінь спілкуватися один з одним, виховання норм спільної праці) [3].

Отже, групова діяльність на уроках математики в початковій школі може містити елементи гри, змагання, естафети, конкурсу тощо. Вона передбачає використання диференційованих завдань, утворення різнорівневих груп. На уроках математики в початкових класах найкраще застосовувати групову роботу. Її можна впроваджувати на будь-якому етапі, зокрема на етапі закріплення набутих знань, умінь, навичок. У дітей підліткового віку провідною діяльністю є спілкування з однолітками. Тому слово вчителя для

них вже не набуває потрібного значення. Вчитель початкових класів має це враховувати при побудові навчально-виховного процесу. Адже початкова школа є проміжною ланкою між дошкільним віком та підлітковим. Учіння являється провідною діяльністю учнів початкових класів. Тому педагогу важливо не пропустити цей період і максимально можливо використати його для навчання дітей.

Щоб учні початкових класів краще засвоювали знання, уміння, навички, необхідно не лише враховувати попередній і наступний вікові періоди, а й на їх базі детально продумувати навчально-виховну діяльність, оскільки у дітей дошкільного віку провідною діяльністю є гра. Тому у початковій школі їм важко відразу перейти до навчальної діяльності. В учнів такого віку переважає мимовільна увага. Вони не можуть бути довго зосереджені на одному і тому об'єкті, виконувати тривалий час певну діяльність. Це є причиною недостатнього засвоєння шкільної програми ще з початку навчання. Подоланню цієї проблеми сприятиме урізноманітнення навчальної роботи учнів. Учитель повинен будувати навчальний процес включаючи в нього парну та групову роботу. Саме ці форми навчальної діяльності передбачають обмін інформацією між однокласниками, допомагають розвивати довільну пам'ять, концентрувати увагу, що сприяє кращому засвоєнню матеріалу.

Список використаної літератури

1. Кондратюк О. Рекомендації з організації групової роботи / Кондратюк О. // Початкова освіта. – 2007. – № 4. – С 3-7.
2. Котельнікова Л. Використання інтерактивних технологій на уроках математики в початкових класах / Котельнікова Л., Шевчук І. // Початкова школа. – 2005. – №8. – С 33-35.

Л. Спориш, магістрант фіз.-мат. ф-ту;

В. І. Слінчук, канд. пед. наук

(Житомирський державний університет імені Івана Франка)

Технологія особистісно-орієнтовного навчання на уроках математики

Проблеми сучасної освіти призвели до того, що вперше на початку 70-х років ЮНЕСКО віднесло проблему реформування освіти до розряду глобальних проблем людства. Більшість дослідників згодні з твердженням відомого американського соціолога Д.Белла, що провідною нацією буде та, яка створить ефективну систему освіти, щоб максимально розвинути потенціал своїх молодих співвітчизників. Звідси необхідність упроваджувати та удосконалювати нові технології навчання, що орієнтовані на повну реалізацію творчих сил учнів, які відкидають провідну роль учителя на уроці, що дають можливість розкрити індивідуальність кожної дитини, допомогти їм у розвитку і виробленні впевненості у собі, надати можливість проявити й

утвердити себе [3].

Одна з основних таких технологій – це особистісно-орієнтоване навчання, мета якого полягає у створенні оптимальних умов для розвитку і становлення особистості як суб'єкта діяльності й суспільних відносин.

Дуже часто під особистісно-орієнтованим уроком розуміють гуманне, шанобливе ставлення до учня, щоб створити позитивний емоційний настрій класу на роботу. Буває, вчитель не виставляє низької оцінки, намагається допомогти слабким учням, широко використовує уроки нестандартні, насичені творчими завданнями. Усе це, безумовно, робить урок цікавішим, але його ще не можна вважати особистісно-орієнтованим. Суть останнього – не просто створення доброзичливої творчої атмосфери, а постійне звернення до суб'єктивного досвіду учнів, тобто досвіду їхньої життєдіяльності. І найважливіше – визнання самотності та унікальності кожного учня [2]. Основний задум особистісно-орієнтованого уроку в тому, щоб розкрити зміст індивідуального досвіду учнів, порівняти його з набутих.

Під час організації особистісно-орієнтованого уроку професійна позиція вчителя полягає в тому, щоб знати і з повагою ставитися до будь-якого висловлювання учня за темою. У цих умовах учні прагнуть висловлювати свої думки, пропонувати свої варіанти, не боятимуться розмірковувати.

Зупинимось на основних "вузлах" технології особистісно-орієнтованого уроку.

1. Етап орієнтації.

Будь-яка діяльність, у тому числі й освітня, – це своєрідний рух певним "шляхом". І для того, щоб цей рух був успішним, крім мети учневі треба знати також "етапи шляху", - коли протягом якого часу вивчатиметься тема, коли виконуватиметься контрольна, консультація, залік чи інша форма роботи. Окрім усного повідомлення етапів вивчення теми, кількості відведених годин, днів консультацій, варто практикувати на початку теми індивідуальні картки, де передбачені завдання, задачі, які учень повинен уміти розв'язувати в результаті вивчення теми, дати проведення залікових робіт, контрольних робіт. Це дає можливість дитині вдома працювати індивідуально над завданнями, готуватися самостійно до контрольної чи залікової роботи, вибирати і розв'язувати із запропонованого переліку ті завдання, які вже вивчено на даний час на уроках, тобто планувати свою діяльність під час вивчення теми. З об'єкта навчання дитина перетворюється на суб'єкта цілеспрямованої діяльності.

Можна висвітлювати завдання, які діти повинні уміти розв'язувати в результаті вивчення теми на стенді "Вивчаємо тему". На жаль, такі стенди в кабінетах математики часто використовуються не для забезпечення усвідомлення учнями кінцевої мети, а як подача довідкової інформації з теми (формул, означень і т.д.).

2. Етап покладання мети.

Тему уроку, його мету, план доводять до відома учнів одразу ж після сигнального дзвінка словесно і наочно. Вчитель чітко й переконливо інформує учнів відносно того, що й навіщо вони робитимуть на даному уроці. У цьому вступному інструктажі його пізнавальна привабливість – матеріал пов'язаний з певною цікавою значною проблемою, визначено проблемні запитання. Важливо пояснити учням значення матеріалу, що вивчається, для практичної діяльності, для пізнання інших наук, для побудови цілісної системи знань із даного предмета, які будуть потрібні під час заліку [1]. Ось декілька засобів для більшого зацікавлення матеріалом, який вивчається:

1) Приваблива мета – перед учнем постає проста, зрозуміла мета, яка стає для нього особистісно-вагомою, і він залучається до запланованої вчителем навчальної діяльності. Наприклад, при вивченні теми "Об'єми фігур"(11 кл.), поставивши мету сформувати вміння в учнів знаходити об'єми піраміди, вчитель пропонує допомогти, наприклад, археологу знайти об'єм єгипетської піраміди Хеопса.

2) Помилка в поясненні – пояснюючи матеріал, учитель навмисно припускається помилки. При цьому учитель доводить до відома учнів свій намір. Наприклад, поставивши мету – закріпити уміння учнів до розв'язання різних нерівностей. Учитель пропонує нерівність $x + 5x + 8 \geq 0$ і стверджує, що розв'язок нерівності – $[-5;)$. Завдання для учнів – знайти помилку.

3) Практичність теорії – вступ до теорії вчитель здійснює через практичне завдання, вирішення якого корисне для учнів. Наприклад, на початку вивчення теми "Перпендикулярність прямої й площини" обговорюється проблема: "Як на практиці за допомогою виска перевірити вертикальність виставлення стовпа. На чому повинна ґрунтуватись така перевірка?"

Використовуючи такі постановки мети, вчитель розвиває пізнавальний інтерес будь-кого з учнів, сприяє усвідомленню ними необхідності вивчення теми як такої, що буде потрібна у повсякденному житті.

3. Етап організації виконання плану діяльності. Ключову роль в особистісно-зорієнтованій діяльності відіграє надання учневі можливості вибору для нього як суб'єкта діяльності певних способів просування до визначеної мети, тих, яким він надає найбільшої переваги. Це може бути варіант відповіді домашнього завдання, або вибір варіанта підготовки конспекту чи розв'язання завдань на закріплення – що завгодно, що, не порушуючи ходу пізнання, дозволяє учневі усвідомлювати процес суб'єктивного вибору. Наприклад, одна справа викликати трьох учнів і запропонувати їм відповідне завдання і, зовсім інша, – назвати імена учнів і запропонувати їм самим вибрати варіант роботи.

Цікавою формою роботи для учнів є така самостійна робота, під час якої можна не тільки вибирати завдання, але й порухатися під час уроку. На пронумерованих столах є завдання. Учні на вибір підходять до стола із

завданнями і роблять спробу його розв'язати. У випадку виникнення труднощів переходять до іншого стола або просять допомоги у вчителя [3]. Така форма роботи дає можливість без стресу дитині здійснити самооцінку (чого я ще не навчився), немає психологічного тиску, обмежень у часі, є можливість вільно рухатись (тут розвиток рухового апарату). Таку роботу варто проводити в старших класах, де дуже рідко ми приділяємо увагу фізкультхвилині.

Завдання вчителя допомагати розвитку дитини. Так під час уроку-корекції знань і умінь учні виконують самостійну роботу. Тут відбувається самостійне подолання труднощів і виправлення помилок, що є рушійною силою розвитку. Тому допомога і підтримка вчителя надається лише тоді, коли це насправді потрібно і згідно з девізом "допоможи мені зробити це самому". Слід відзначити, що тут допомога містить індивідуальний характер. Присутність учителя мають відчуті ті учні, які потребують допомоги, мають певні труднощі з вибором шляху до розв'язання завдань та зосередження над ним. Учитель є "невидимим" для тих, хто самостійно працює і успішно розв'язує завдання.

Робота в групах. Позитивною стороною є те, що всі учні беруть активну участь, працюють над завданнями, а не сидять пасивно в той час, коли вчитель виконує роботу. Учні зацікавлені в роботі зі своїми колегами, досягають спільної мети. Щоб дійти згоди, вони змушені прислухатися один до одного, задають питання один одному, просять допомогти в разі потреби. Вони вчаться допомагати один одному.

Користь з такої роботи мають як і здібні учні, так і учні, яких у класі не завжди помічають. Здібні учні можуть продемонструвати свої здібності без звернення уваги на себе всього класу. Таких дітей цінують тоді інші, бо перші виступають як учителі, а не суперники. У таких ситуаціях учні охоче вчаться у своїх колег.

У груповій роботі повільніші діти краще справляються. Коли вчитель викликає до дошки відповідати, дитина боїться приниження класу, якщо відповідь буде неправильною. У малій групі учень менш ризикує, даючи відповідь на запитання [2]. Він може зробити відкриття, що є речі, які йому вдаються, і що група цінує його ідеї.

Особистісно-орієнтований урок вимагає системної диференціації навчання. На жаль, є в школах класи, де учні поділені на "мудрих", "трохи тупих" і "ще тупіших". Зрозуміло, як почуватиметься учень у колективі, що відноситься до третьої групи, і який стимул буде у розвитку і розкритті його потенціалів. Тому диференційований підхід є ефективний, але слід його здійснювати безболісно, надаючи можливість слабкому учневі зробити завдання на вибір, не акцентувати увагу на завданнях, які дає вчитель для сильнішого і слабкого учня.

4. Етап контрольної-оцінювальної. Залучення учнів до контролю за ходом навчальної діяльності (парні, групові форми взаємоконтролю,

самоконтроль).

Участь учнів у виправленні зроблених помилок, неточностей, осмислюванні їх причин (взаємо- і самоаналіз). Надання учням можливості самостійно або за допомогою вчителя, інших учнів порівнювати оптимальний результат із критеріями еталона (мети).

Використання механізмів "цінування" (позитивного ставлення до успіху школяра) та "оцінювання" (виставлення оцінок, поурочного бала, рейтингових оцінок) не тільки кінцевого результату, а й процесу навчання [1].

5. Рефлексивний етап – усвідомлення ситуації досягнення мети, переживання ситуації успіху, закріплення позитивної мотивації стосовно діяльності – реалізація механізму "цінування".

Механізм „цінування” – це вираження педагогом свого позитивного ставлення, задоволення з приводу діяльності учнів і їх результатів. Необхідно відрізняти "цінування" від "оцінювання". Оцінювання передбачає кількісну та якісну (як позитивну так і негативну) оцінку навчальної праці школярів. "Цінування" може бути тільки позитивним, воно передбачає автентичність педагога – відповідність почуттів, які він виявляє, тим почуттям, які реально переживає. Саме "цінування" є основним механізмом культивування системи гуманістичних, соціально-орієнтованих цінностей учнів.

Таким чином, особистісно-орієнтований урок є найбільш ефективним у вивченні математики.

Список використаної літератури

1. Хмара Т. Створюємо особистісно-орієнтовану систему навчання математики / Хмара Т. // Математика в школі. – 2001. – №5.
2. Брейтигам Э. Обучение математики в личностно ориентированой модели образования / Брейтигам Э. // Педагогика. – 2002. – №10.
3. Особистісно-орієнтована система навчання математики // Математика в школі. – 2012. – №25.

РОЗДІЛ III. СОЦІАЛЬНО-ІСТОРИЧНІ ХАРАКТЕРИСТИКИ ВИЩОЇ ОСВІТИ ЄВРОПЕЙСЬКИХ КРАЇН

*А. Денисевич, магістрант історичного факультету;
С.С. Вітвицька, докт. пед. наук, професор
(Житомирський державний університет імені Івана Франка).*

Особливості вищої освіти в Польщі

Модернізаційні процеси в українській системі освіти відбуваються в контексті розвитку України як європейської держави. Особливо значні трансформації повинні бути проведені в професійній педагогічній освіті, оскільки процеси глобалізації, інтеграції та інформатизації суспільства призводять до значних цивілізаційні зміни, які, в свою чергу не можуть, не позначитись на вимогах до професійної підготовки педагогів-фахівців. У цьому плані значний інтерес має досвід системи вищих педагогічних шкіл, педагогічної освіти Республіки Польща як члена європейського освітнього простору і територіального сусіда нашої країни [4, с.19].

Вітчизняні фахівці різних галузей науки досліджували раніше і продовжують досліджувати зараз польський досвід впровадження стандартів вищої освіти у навчальний процес ВНЗ. Зокрема це Василюк А., Корсак К. [1], Гончаров С.М [3], Сисоєва С. [6].

До структури вищої педагогічної освіти Польщі входять університети, педагогічні академії, вищі педагогічні школи, інші вищі навчальні заклади (політехнічні, економічні, сільськогосподарські академії, академії мистецтва і культури, а також вчительські коледжі) [5, с.467]. Можна спостерігати виразні відмінності в процесі навчання вчителів в різних вищих навчальних закладах. Також з'явилися нові (приватні) вищі педагогічні заклади, в яких керують суспільно-культурні товариства або приватні особи. Вони підвищують кваліфікацію вчителів із різних спеціальностей і доповнюють галузь державних шкіл, даючи педагогічну освіту на рівні вищих навчальних закладів. Перші приватні вищі педагогічні школи з'явилися у 1989 р, коли суспільство вимагало дозволу від уряду на вільну освітню діяльність, на право створювати і забезпечувати функціонування навчально-виховних закладів недержавної форми власності [1, с.153]. Іншою причиною появи приватних вищих педагогічних шкіл є зростання кількості вчителів, що не мають вищої освіти (середина 90-х років стала переломним періодом). Варто підкреслити, що значна частина вчителів, які мають вищу освіту, здобули її заочно [2, с.230].

На сьогодні вища освіта Польщі має багато переваг. Дипломи польських навчальних закладів визнаються у всіх країнах Європи і в більшості країн світу, при цьому не потрібне додаткове їх підтвердження. Сама ж система освіти в Польщі функціонує відповідно до норм загальноєвропейської схеми

(ECTS). Також освіта в Польщі відповідає Міжнародним нормам класифікації освіти (ISCED).

На відміну від українських дипломів, що визнаються лише в Україні та країнах пострадянського простору, дипломи польських вищих навчальних закладів дають більші можливості на працевлаштуванні в Україні, й за кордоном. Після закінчення вищого навчального закладу студент отримує європейський диплом, який визнається та дає можливість працевлаштування за спеціальністю у країнах Європейського Союзу, Україні, Росії та інших країнах. У деяких випадках додаток до диплому видається англійською мовою [5].

Випускники, які закінчили навчання у вищій школі, отримують такі професійні ступені: „ліценціат” (licencjat) – аналог європейського бакалавра, надається після завершення 4–6 ступенів освіти та після завершення 3 або 3,5 років навчання у вищих професійних школах. Ліценціат з медичного догляду або ліценціат-акушер – ступінь, що отримують після закінчення вищих професійних курсів з медичного догляду або акушерської справи відповідно

Ступінь „Інженер” (inżynier) – надається випускникам вищих професійних технічних закладів, за винятком архітектури (inżynier architekt), містобудування, сільського або лісового господарства, а також в інших галузях навчання, де технічні предмети становлять не менше 50 % занять навчального курсу, передбаченого програмою навчання за цими напрямками.

Ступінь „магістр” (magister), а також „магістр мистецтв”, „магістр технічних наук”, „магістр архітектури”, „лікар”, „лікар-дантист”, „лікар-ветеринар”, „магістр з медичного догляду”, „магістр-акушер” – надаються після завершення 4–6 річного магістерського курсу. Ступінь „магістр” також може бути отриманий після завершення 2–2,5 років додаткового магістерського навчального курсу особами, які закінчили вищі професійні навчальні заклади з ступенями „ліценціат” або „інженер” [3, с. 157].

Система наукових звань Польщі відрізняється від української: ступінь „Кандидат” – у Польщі „Доктор”; „Доктор” – у Польщі „Почесний доктор” певної галузі або в науковій дисципліні. Ступені у галузі мистецтва – „Доктор” і „Почесний доктор” мистецтва в певній галузі мистецтва. Звання „Доктор” надається особі, яка має професійне звання „магістр”, „магістр-інженер”, „лікар” або еквівалентне, та яка склала докторські іспити в рамках питань, окреслених керівною Радою, або підготувала та захистила докторську роботу.

Особливу увагу слід звернути на реформу системи підготовки педагогічних кадрів у Польщі, яка визначила основні напрямки професійного розвитку педагогічного персоналу, що забезпечує європейський рівень кваліфікації у системі вищої освіти, в мережі закладів неперервної педагогічної освіти. Участь польських педагогів у міжнародних програмах суттєво допомагає в уніфікації системи підготовки вчителів, які відповідають стандартам Євросоюзу. До цих програм належать Socrates – в її рамках діє

підпрограма Comenius, яка направлена на співпрацю шкіл і закладів підвищення кваліфікації вчителів; Lingua – орієнтована на вдосконалення знань у сфері іноземних мов; Erasmus – передбачає співпрацю із зарубіжними вищими навчальними закладами; Grunting – підтримує співпрацю у сфері освіти дорослих; Agian – направлена на підвищення кваліфікації керівних кадрів [6, с. 98].

Таким чином, реформування вищої педагогічної освіти Республіки Польща має позитивні зрушення у напрямку інтеграції до Європейського освітнього простору. З огляду на актуальність проблеми інтеграції системи вищої педагогічної освіти України в європейський та світовий освітній простір, зростаючу роль діяльності вищих педагогічних шкіл у освітніх реформаційних процесах, що відбуваються в республіці Польща, слід враховувати досвід вищої педагогічної освіти Республіки Польща. У всьому світі прийнято тезу, що вчитель відіграє важливу роль у кожній системі освіти, а тому йдуть активні пошуки щодо реформування вищої педагогічної школи.

Список використаних джерел та літератури

1. Василюк А. Недержавний освітній сектор у Польщі: міфи і реалії / Алла Василюк, Костянтин Корсак // Освіта і управління. – 2003. – №3. – С.152-156.
2. Гумула Т. Особливості підготовки вчителів у Польщі / Тереза Гумула // Педагогіка і психологія професійної освіти. – 2004. – №4. – С.229-234.
3. Гончаров С.М. Освітній маркетинг у вищих школах України та Польщі: навч.-метод. посіб. / Гончаров С.М. – Рівне: НУВГП, 2011. – 275 с.
4. Кравченко О. О. Вища освіта в Польщі в контексті Болонського процесу / О. О. Кравченко // Проблеми освіти у Польщі та в Україні в контексті процесів глобалізації та євроінтеграції : зб. матер. міжн. наук.-практ. конф. (Київ-Житомир, 22-24 квіт. 2009) / за ред. В. Кременя, Т. Левовицького, С. Сисоєвої. – К., 2009. – С.466-473.
5. Міжнародні програми навчання за кордоном [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.ksada.org/html/int3u.html>
6. Савина А. К. Польша: международная тематика в содержании общего образования / А. К. Савина [Текст] // Педагогика. – 2010. – № 2. – С. 94–99.
7. Сисоєва С. Напрями реалізації стандартів професійної кваліфікації / Світлана Сисоєва // Шлях освіти. – 2008. – С.19-22.

Ю. Редчиць, магістрант історичного факультету;

*С.С. Вітвицька, докт. пед. наук, професор
(Житомирський державний університет імені Івана Франка)*

Вища педагогічна освіта Німеччини в контексті Болонського процесу

Освіта в Німеччині була і залишається класичним зразком побудови системи навчання в усьому світі. Вища освіта в ФРН бере свій початок з часів пізнього середньовіччя, а її подальший розвиток пов'язаний з ім'ям Гейдельберзького університету. Протягом багатьох років до її структури вносилися мінімальні коригування, при цьому залишалися загальні принципи

і статут навчання. Навіть сьогодні в університетах країни гармонійно поєднуються старі університетські традиції та новітні досягнення науки і техніки.

Тому метою статті є висвітлення основних аспектів реформування вищої освіти Німеччини та переходу на двоступеневу систему навчання в процесі її адаптації до вимог Болонського процесу.

Німеччина була одним із ініціаторів і залишається активним учасником Болонського процесу. На державному рівні відповідальність щодо його реалізації покладено на Робочу групу, яка готує пропозиції, рекомендації та резолюції, надає консультації, послуги, забезпечує проведення заходів щодо підтримки вищих навчальних закладів у цьому аспекті. У рамках Болонського процесу в систему вищої освіти ФРН було введено дипломи бакалавра та магістра, а також запроваджено кредитно-модульну систему, що передбачає поділ навчального матеріалу на окремі навчальні складові – модулі [3]. Термін навчання для отримання ступеня бакалавра складає від 6 до 8 семестрів, магістра – від 2 до 4 семестрів. Усі бакалаври мають право продовжити навчання в магістратурі з метою здобуття ступеня магістра. У свою чергу, студенти, які отримали ступінь магістра можуть продовжити своє навчання в аспірантурі [4].

Сучасна система вищої освіти Німеччини є потужною розгалуженою освітньою мережею, яка об'єднує близько 350 ВНЗ різних типів і професійного спрямування, де навчається близько 2 млн студентів та студенток. Вища освіта ФРН має чітку бінарну структуру, складаючись з університетів („наукових вищих шкіл”) та політехнічних інститутів („вищих фахових шкіл”). Для вступу до ВНЗ необхідно мати атестат повної середньої освіти [1, с. 12].

Основу системи складають університети (класичні, технічні), загальноосвітні та спеціалізовані ВНЗ університетського рівня, зокрема вищі педагогічні, теологічні та медичні школи, також вищі школи мистецтва та музики, вищі професійні навчальні заклади. Педагогічні вищі школи готують учителів для нижчих рівнів освіти та спеціалізованих шкіл. Злиті з університетами, вони збереглися як окремий вид лише у трьох землях (Баден-Вюртемберг, Шлезвінг-Гольштейн, Тюрінгія). Підготовка у сучасних вищих педагогічних школах включає: вивчення одного або двох шкільних предметів та методів їх викладання; вивчення основного предмету, визначеного місцевими органами освіти (німецька чи англійська мова, історія, музика, образотворче мистецтво, релігія); засвоєння основ педагогічних знань; вступу до педагогіки, педагогіки школи, психології; вивчення предметів за вибором (філософія, соціологія, політичні науки, теологія); кількість і зміст цих навчальних дисциплін є різними в усіх землях. Хоча формально вищі педагогічні школи прирівнюються до вищих навчальних закладів, таких як університет, фактично вони залишаються ВНЗ „другого сорту”. Дедалі ширшою стає практика приєднання педвузів до університетів та створення на

їх базі педагогічних факультетів. У вищих педагогічних закладах опановують зазвичай дві спеціальності, не обов'язково споріднені. Щодо третьої спеціальності, то вона належить до наук психолого-педагогічного циклу [2]. Академічний рік має 28 тижнів в університетах і 38 тижнів – у вищих фахових школах. Час навчання у ВНЗ ФРН поділяється на дві стадії. Перша (найчастіше 4 семестри) складається із загальних обов'язкових предметів і включає заключні проміжні екзамени (перехід на другий шабель). Друга стадія надає студентам ширші можливості вибору предметів і закінчується екзаменами з присудженням диплома чи звання магістра, або держекзаменами. При переході на другу стадію є можливість певної зміни напряму навчання.

На обох стадіях застосовують різні види занять: лекції, контрольні роботи, практичні заняття, екскурсії. Вся програма, як і кількість тижневих годин, регулюється у процесі навчання. На лекціях викладають базові дисципліни курсів, з яких пізніше складають проміжні чи заключні іспити. Державні екзамени проводяться для бажаючих вступити на державну службу чи працювати у регульованих державою спеціальностях. Іспити для вчителів контролюють землі, іншими різновидами фахової підготовки займається центральний уряд [1, с. 14].

На відміну від інших європейських країн, оцінки у ФРН ставляться за шестибальною шкалою: 1 – дуже добре; 2 – добре; 3 – задовільно; 4 – досить (прохідний бал); 5 – не досить; 6 – незадовільно.

Тривалість і зміст навчання за спеціальністю „Педагогіка” у Німеччині залежить від того, в якій школі (початковій, середній або в гімназії) збирається працювати майбутній учитель, а також від предметів, на яких він хоче спеціалізуватися. Студенти педагогічних факультетів повинні вже на ранній стадії визначитися не тільки з вибором шкільної ланки, але і з профільюючими дисциплінами, які вони мають намір викладати. Зміни в системі вищої освіти в рамках Болонського процесу не обійшли стороною і педагогічні факультети. Планується, що перші шість семестрів, після закінчення яких студент отримує ступінь „бакалавра наук” або „бакалавра мистецтв”, будуть присвячені накопиченню фактичних знань за обраними профільюючими предметами, в той час як знання з методики викладання цих предметів будуть набуватися вже в магістратурі.

Це дає можливість студентам, які після перших років у вузі усвідомили, що робота вчителя – не їх дорога, відучившись у бакалавраті, переорієнтуватися на іншу спеціальність. Подальше дворічне навчання в магістратурі буде завершуватися отриманням ступеня магістра освіти.

Тривалість практичної підготовки студентів у різних землях становить від 18 місяців до трьох років, при цьому майбутні вчителі отримують повне навантаження. У підготовці майбутніх німецьких учителів розрізняється два основних види практики: шкільна практика, яка передбачає отримання першого власного досвіду у школі з позицій професійної діяльності вчителя,

та „дидактична практика”, що забезпечує зв’язок теорії й практики з наголосом на специфічне професійне навчання. Головним завданням практичної підготовки є розвиток творчої особистості студента як дидактичної мети німецької вищої школи. Після проходження практики студенти складають другий державний іспит.

Варто зауважити, що підготовка вчителів початкових класів та середніх шкіл може здійснюватися як в університетах, так і у вищих спеціальних навчальних закладах, при цьому викладачів для гімназій готують виключно університети. Навчання за цією спеціальністю триває в середньому на півтора роки довше, оскільки майбутні вчителі більш досконально вивчають профільюючі дисципліни, а також педагогіку і філософію [5]. Загалом середня тривалість навчання в університетах становить 14 семестрів, у галузевих інститутах – більше дев’яти. Власне тому в Німеччині студенти закінчують університет у 28,5 років.

У цілому в ФРН зберігається різноманітність підготовки педагогів, які навчаються в університетах, вищих педагогічних, технічних, спортивних, музичних школах (ВНЗ), академіях мистецтв. Кожному типу підготовки притаманний свій статус, свої терміни навчання, а також якість одержуваної освіти. При цьому основними критеріями успішного опанування професією і формування творчої особистості випускника вищої педагогічної школи ФРН є науково-дослідна і практична діяльність, які передбачають оволодіння вміннями чітко аналізувати наукову інформацію, а також здійснювати індивідуальну і колективну науково-дослідну роботу.

Таким чином, підготовка вчителів у Німеччині займає гідне місце в сфері освіти і відповідає загальноєвропейським стандартам. При входженні України до Європейського освітнього простору варто вивчити професійний досвід німецької вищої школи та адаптувати його передові ідеї до вітчизняних реалій.

Список використаних джерел і літератури

1. Клодель Л. Взаємодія ринку праці та системи освіти у Німеччині / Л. Клодель // Порівняльно-педагогічні студії. – 2012. – №1.
2. Махия Н. Система професійної підготовки вчителя у Німеччині: тенденції становлення [Електронний ресурс] / Н. Махия // Педагогічна наука: історія, теорія, практика, тенденції розвитку. – 2008. – Вип.1. – Режим доступу: [http:// intellect-invest.org.ua](http://intellect-invest.org.ua)
3. Отрощенко Л. Модернізація вищої освіти Німеччини у контексті Болонського процесу [Електронний ресурс] / Л. Отрощенко. – Режим доступу: [http:// osvita.ua](http://osvita.ua)
4. П’янкоська І. Вплив Болонського процесу на розвиток вищої освіти сучасної Німеччини. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: [http:// osvita.ua](http://osvita.ua)
5. Сеткова Ю. Система отримання педагогічної освіти в Німеччині [Електронний ресурс] / Ю. Сеткова. – Режим доступу: [http:// osvita.ua](http://osvita.ua)

*В. Василенко, магістрант історичного факультету;
С. С. Вітвицька, докт. пед. наук, професор.
(Житомирський державний університет імені Івана Франка)*

Педагогічна освіта Японії

Наприкінці ХХ століття на всіх континентах, в усіх країнах світу відбулися значні зміни, зумовлені науково-технічним прогресом, інформаційно-технологічною революцією і соціально-економічними перетвореннями. Місце і роль країни у міжнародному співтоваристві, добробуті процвітання власного народу нині визначається тим, наскільки успішно та чи інша держава зуміє використати переваги і досягнення сучасної освіти.

Звичайно, моделі професійної освіти, що функціонують у різних країнах світу, дуже специфічні. Це зумовлюється сукупністю соціально-економічних чинників, зокрема, рівнем економічного розвитку держави, потребами в кадрах, національними традиціями, особливостями державної політики, законодавчої бази тощо. Разом з тим, певні досягнення, форми і методи професійно-педагогічної освіти Японії з певними обмеженнями можуть бути успішно використані у процесі реформування освіти. Нинішній досвід японської системи освіти підтверджує, що визначальним чинником успішного розвитку країни на рубежі ХХ-ХХІ ст. є саме досягнення у цій галузі [3, с. 25].

Аналізуючи розпочату в 1989 р. великомасштабну, третю в історії країни реформу освіти („Документ Міністерства освіти, науки і культури Японії”, „Політика японського уряду в області освіти, науки та культури, 1989”), Міністерство опублікувало доповідь „Реформа освітньої системи нового часу” (1991 р.), в якій, зокрема, відзначається, що в Японії відсоток зарахування у повні середні школи, а також відсоток просування в коледжі та університети так само великий, як в Америці. Зрозуміло, що визначні результати післявоєнної національної політики в галузі освіти не тільки в кількісному, а й якісному відношенні пов'язані, зокрема, з розвитком системи підготовки педагогічних працівників. Професія педагога зберігає свою традиційну суспільну повагу, пріоритетність і привабливість. Початкова заробітна плата японських учителів не нижча, аніж у випускників, що працюють у промисловому секторі.

Подальше удосконалення японської педагогічної освіти викликане новими орієнтирами в освітній політиці. Головні положення освітньої реформи (якій передувала робота Національної Ради з питань реформи освіти, створеної у 1984 р.) полягають, по-перше, у розвитку неперервної освіти; по-друге, у переході від кількісного розширення освіти до її якісного збагачення; по-третє, у просуванні від формальної до реальної рівності в освіті; по-четверте, у перенесенні акценту з академічних досягнень на повагу до особистості та індивідуальності [1, с. 335].

Як відомо, в Японії діє так звана відкрита система здобуття професії вчителя: вона допускає підготовку не тільки на педагогічних факультетах, а й на всіх інших відділеннях університетів і коледжів (наприклад, у середині 80-х років більше половини випускників країни отримали вчительський сертифікат за фактичної потреби у педагогах у 9 разів меншій). Система підготовки і використання освітян в Японії забезпечує неперервне професійне зростання педагогів, їх жорстку конкуренцію, відсіювання не підготовлених працівників. Крім того, масова педагогічна освіта спеціалістів усіх профілів кардинально піднімає загальну педагогічну культуру японського суспільства загалом, стимулюючи високоякісну педагогічну працю. Свідоцтва на право викладати видаються педагогам відповідно до закону щодо персональної педагогічної сертифікації відділом освіти префектури; вони поділяються (з 1989 р.) на тимчасові, постійні й спеціальні. Постійні свідоцтва бувають вищого, першого та другого класів. Щоб отримати постійне посвідчення, потрібно здобути педагогічну освіту в університеті або технологічному університеті. Воно видається вчителям повної середньої школи за наявності у них ступеня магістра або вчителям початкової (неповної середньої) школи – бакалавра. Директором школи може бути лише вчитель першого класу.

Тимчасове свідоцтво може бути видане випускникам старшої середньої школи після складання „вчительського” екзамену у відділі освіти. Проте власникові такого свідоцтва дозволяється працювати лише помічником вихователя дошкільного закладу або помічником учителя початкової та молодшої середньої школи тільки три роки та в межах даної префектури. Для отримання постійного свідоцтва необхідно здобути педагогічну освіту в дворічному молодшому коледжі (на базі повної середньої освіти), технологічному коледжі або університеті. Так свідоцтво вищого класу видається тільки за наявності магістерського ступеня освіти; проте під час атестації вчителя враховується не тільки сам факт закінчення відповідного вищого навчального закладу, наявності академічного ступеня бакалавра чи магістра, а й певна сума залікових одиниць за освоєння предметів викладання та стаж педагогічної діяльності. У процесі сертифікаційного виступу перевіряється підготовленість претендента у трьох галузях: загальноосвітній, предметній, власне педагогічній [2, с. 244].

Така система, з одного боку, дає змогу громадянам у ранньому віці випробувати себе на педагогічній ниві, а з іншого – спонукає педагога підвищувати свою кваліфікацію шляхом заочної чи стаціонарної освіти. Слабким місцем японської педагогічної освіти залишається занадто малий практичний компонент (2-4 тижні), причиною чого є труднощі забезпечення практикою великої кількості студентів. Та все-таки педагогічна практика є обов'язковим предметом навчального плану ВНЗ для отримання сертифікату вчителя. У вищих навчальних закладах Японії з практичного навчання необхідно отримати 5 залікових одиниць, що складає 3-4 тижневу практику в

школах та спеціальних установах для літніх і хворих людей або у школах для дітей з фізичними та розумовими вадами [4, с. 87].

В університетах до педагогічної практики обов'язково проводиться курс лекцій та семінарів з методики проведення уроків, підбору навчальних матеріалів до них, вивчаються методи керівництва учнями.

Під час педагогічної практики у школі студенти зайняті протягом повного робочого дня. Вони беруть участь у ранковій педраді, відвідують і проводять уроки, класні виховні години, організовують прибирання класів, ознайомлюються з роботою гуртків, клубів за інтересами, спортивних секцій. Проходячи педагогічну практику в школі, студенти повинні дотримуватися відповідного зовнішнього вигляду та поведінки. Запізнення у школу не виправдовують жодними причинами. Практиканти повинні користуватися певною мовною етикою, діловим одягом.

Педагогічна практика доповнюється обов'язковою роботою студентів протягом одного-двох днів в установах по догляду за літніми та хворими людьми чи у школах для дітей з фізичними і психічними вадами розвитку. Без дотримання цих вимог майбутній педагог не може отримати відповідний учительський сертифікат [5, с. 44].

Щоб зарадити певним прогалинам у педагогічній підготовці вчителів Японії, діє вимога здачі іспиту на заняття посади вчителя у тій чи іншій префектурі, а також, що є безумовно високоефективним заходом, запроваджено після III освітньої реформи Програму входження початкуючих учителів у професію [6, с. 82].

Сформована національною радою з питань реформи освіти в Японії концепція удосконалення недосвіти виходить з розкриття сутності поняття „якість учителя”. Воно включає такі складові: покликання до професії, любов до дітей, різнобічну та ґрунтовну загальнонаукову освіту, компетентність у практичній роботі в школі. Передбачається оновлення системи відбору і прийому на роботу. За повідомленням Міністерства освіти і культури Японії, вже у 1990 році в 27 університетах діяли факультети післядипломної освіти педагогів.

У Японії працюють 499 університетів, з них 303 – без аспірантури, де навчається 2 066 962 студентів, серед них 73,6% чоловіків, 26,4 жінок, в університетах з аспірантурою навчається 85 263 студенти, серед них 84,7% чоловіків, 15,3% жінок. Учителів готують на відповідних факультетах університетів, у педагогічних університетах (найвідоміші – Хіросимський університет, Токійський, Токійський університет вільних мистецтв, Софійський та Дзьоецький університети), а також дворічних спеціальних відділеннях молодших коледжів.

Методи і форми організації навчання майбутнього вчителя традиційні: лекції, семінари, практичні заняття. Для одержання диплома необхідно заробити визначений мінімум балів (кредитів). Так майбутньому вчителеві початкової школи треба набрати не менш, аніж 41 кредит. Якість диплома має

істотне значення для вчителя. Шкільні вчителі, залежно від отриманої освіти, поділяються на три основні категорії: із дворічною, чотирирічною підготовкою, а також ті, що одержали додаткову освіту після закінчення чотирирічного університетського курсу. Учителі можуть претендувати на той чи інший розряд, володіючи визначеним стажем, дипломом і сумою кредитів у цьому дипломі. Чим більшим є стаж, вищим – рівень диплома, чим більше кредитів у його власника, тим вищим є його статус і заробітна плата [1, с. 337].

Відповідно до офіційного порядку, учителю слід регулярно змінювати місце своєї служби. Причиною такої практики є наміри тримати вчителів у постійній професійній формі, стимулювати їх до удосконалення майстерності. Не випадково тому в японських школах працюють в основному чоловіки. Емансипація поступово захоплює і цю сферу, але, наприклад, статусу директора не вдалося досягти і трьом відсоткам жінок.

Щоб підтримати високу престижність учительської професії, підвищити якість викладання, в Японії використовуються різні форми матеріального стимулювання праці вчителів. Регулярні премії вчителям виплачуються кілька разів у рік. Загальна сума преміальних складає приблизно половину всієї зарплати.

Справді, за такої винагороди праця на благо суспільства набуває особливої значущості. Ось тільки тривалість робочого дня японського вчителя досягає деколи 13-14 годин [7].

З одного боку, японці славляться своїм умінням запозичити чужі досягнення. Але з другого боку, запозичені зовнішні форми наповнюються своїм, національним, змістом, що дозволяє досягти феноменальних результатів. Аналіз розвитку і сучасного стану японської вищої школи показує, що вища освіта в Японії є одним з основних важелів державної політики. З упевненістю можна сказати – Японія досягла таких колосальних успіхів завдяки системі педагогічної освіти, професійній майстерності вчителів.

Список використаної літератури

1. Вітвицька С. Основи педагогіки вищої школи : підруч. за модульно-рейтинг. сист. навчання / С. Вітвицька. – Київ, 2011. – 384 с.
2. Глузман О. Вища педагогічна освіта в Японії: стан, проблеми та перспективи / О. Глузман // Педагогіка і психологія. – 1996. – № 4. – С. 241 – 244 с.
3. Озерська О. Роль практики у професійній підготовці вчителів Японії / О. Озерська // Педагогічні науки: Випуск 33, т.46. – С. 25 – 29.
4. Радіонов М. Про вищу школу Японії / М. Радіонов // Вісник вищої школи. – 1973. – № 2. – С. 86 – 97.
5. Романовська Ю. Особливості японської системи вищої освіти / Ю. Романовська // Нові технології навчання. – Київ, 2001. – Вип. 30. – С. 42 – 58.
6. Терентьева Н. Вища (університетська) освіта: становлення і розвиток / Н. Терентьева. – Черкаси, 2005. – 191 с.
7. Япония. Высшее образование [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://edu.rin.ru/>

*Г. Ю. Мазур, магістрант природничого факультету;
Вітвицька С.С., докт. пед. наук, професор
(Житомирський державний університет імені Івана Франка)*

Студентське самоврядування в Польщі: стан, проблеми, перспективи

Україна – молода держава. І основу її становить молоде покоління – студенти. Це невід’ємна частина громадського самоврядування, що забезпечує захист прав і інтересів осіб, які навчаються у вищому навчальному закладі, та їхню участь в управлінні вищим навчальним закладом. Студентське самоврядування в Україні розвивається буквально на очах. Щось ми вже вміємо, чомусь – тільки вчимось. І велику роль у цьому відіграє обмін досвідом з нашими сусідами – Польщею.

Мета статті полягає у виявленні особливостей студентського самоврядування у вищих навчальних закладах Польщі.

Серед українських науковців студентське самоврядування Польщі досліджували такі автори, як: Е.Адамчук, А.Василюк, Б.Жечовська, С.Касьянова, А.Карвацкі, І.Ковчина, К.Корсак, С.Крецік, З.Новачик, К.Павловський, Р.Пахоцінський, А.Пельчар, В.Щербаченко, К.Хиц, Н.Яковець. У своїх працях науковці досліджують тенденції розвитку, сутність органів студентського самоврядування у вищій освіті Польщі, акцентуючи увагу на змінах освітнього законодавства та їхнього впливу на розвиток студентського самоврядування.

Студентське самоврядування — форма управління, за якої студентство має право самостійно вирішувати питання внутрішнього управління, або виборна установа, що здійснює таке управління; право студентства самостійно вирішувати питання внутрішнього управління, а також мати свої керівні органи [4]. Студентське самоврядування у Європі є дещо відмінним від українського, адже воно не залежить від адміністрації вузу чи міністра освіти. Наша "сусідка" Польща нині також належить до Євросоюзу, а отже, й студентське самоврядування в ній наближається до європейського.

Розвиток студентського самоврядування у ВНЗ Польщі може бути одним із показників значущості тих змін, які відбулися в країні за останнє десятиліття.

Активісти польських органів студентського самоврядування виводять історію своїх організацій з діяльності нелегальних студентських груп XIX століття, які тоді боролись головним чином за незалежність країни.

Появі студентського самоврядування в тій формі, в якій вони існують зараз, передувала діяльність незалежних студентських організацій 80-х рр. XX ст. У 1983 році в Польщі був прийнятий Закон про вищу освіту, який передбачав можливість створення в університетах органів студентського самоврядування. Цією можливістю скористались, у тому числі, й молоді польські дисиденти, які провадили свою роботу в університетах під прикриттям студентського самоврядування. Автономія ВНЗ в Польщі, навіть

у ті роки, була хоча і обмеженою, але все одно незрівнянно більшою, ніж у країнах колишнього СРСР. Дух вольності став однією з причин того, що польські студенти активно включились у боротьбу за демократичні перетворення в країні, а рік 1988 особливо відзначився студентськими страйками [5].

Основним документом, який регулює відносини в системі вищої освіти Польщі є Закон „Про вищу освіту” від 12 вересня 1990 року (Ustawa O szkolnictwie wyzszym z dnia 12 wrzesnia 1990 r.).

Органи студентського самоврядування (ОСС) в кожному університеті мають певні особливості власної структурної побудови, діяльності та механізму проведення виборів, які зумовлені традиціями й особливостями навчального закладу, зокрема специфікою навчально-виховного процесу. Наприклад, у Вищій торгівельній Академії відсутнє студентське самоврядування на рівні академічної групи. Це зумовлено тим, що академічних груп з постійним особовим складом (за винятком груп з вивчення іноземної мови) просто не існує, бо студенти значну частину предметів обирають за власним бажанням і через це постійно опиняються в нових групах.

Проте для більшості університетів все ж таки властива структура ОСС, дещо подібна до тієї, яка закріплена наказом міністра освіти та науки України в “Положенні про студентське самоврядування”. Отже, студентське самоврядування в польських ВНЗ реалізовується насамперед на загальноуніверситетському рівні та рівні факультетів і відділень. ОСС факультетів і відділень діють на принципах автономії від загальноуніверситетських ОСС. Водночас студенти цих структурних одиниць обирають своїх представників до загальноуніверситетських органів. Так до парламенту університету можуть обирати пару десятків осіб, а можуть майже дві сотні. У свою чергу парламент обирає правління і голову, на яких лягає основний тягар виконання поставлених цілей і завдань.

На першому після проведення виборів засіданні Рада студентського самоврядування обирає голову і правління (як правило до 10 осіб). Ці студенти можуть бути штатними працівниками й отримувати зарплату (близько 1000 злотих на місяць). Правління координує роботу профільних комісій, які діють при ОСС. Склад, чисельність і форми діяльності комісій у кожному університеті свої. Для прикладу наведемо назви комісій: студентська адвокатура, бюро співпраці з закордоном, комісія з інформації і зв'язків з громадськістю, комісія з проблем студентів, комісія справ аспірантів і докторантів, бюро справ соціальних, комісія з проблем культури і т.п.

Конкретними проявами роботи є створення бази даних про житло, яке студенти можуть задешево винайняти у Варшаві, організація літніх поїздок за кордон й інтеграційних таборів для першокурсників, концертів, фестивалів, урочистих свят, випуск щорічного довідника для студентів – “Інформатора”, надання найрізноманітніших консультаційних, а також і правоосвітніх послуг.

Засідання Ради (парламенту) є відкритим і проводиться щонайменше раз на місяць. Усі бажаючі можуть заздалегідь дізнатися про відповідне засідання і взяти в ньому участь [5].

Суттєвою відмінністю OCC у Польщі від українських аналогів є серйозна матеріальна база, на яку спирається діяльність польських самоврядувань і їх фінансово-правова незалежність від адміністрацій.

Річний бюджет OCC Варшавського університету становить близько 200 000 \$ на рік. Ці кошти, згідно із Законом про вищу освіту, обов'язково щороку виділяються з бюджету університету на діяльність самоврядування. До цієї суми додаються добровільні пожертви і внески спонсорів. Площа приміщень, які займає студентське самоврядування того ж таки Варшавського університету, дорівнює 450 кв. м [2].

Кошти, які виділяються на діяльність OCC, витрачаються на:

- 1) діяльність центральних OCC університету, в тому числі на утримання приміщення й апарату;
- 2) діяльність OCC на відділеннях і факультетах, які самостійно розпоряджаються частиною виділених коштів;
- 3) гранти для студентських товариств і об'єднань, які діють при університеті.

Важливим важелем впливу на адміністрацію ВНЗ, який мають OCC, є право визначати розмір оплати за навчання в університеті. У випадку тиску з боку адміністрації на активістів OCC останні можуть, умовно кажучи, довести університет до банкрутства.

Ще один, вже не фінансовий, але все-таки суттєвий засіб впливу – це вирішальне право OCC затверджувати проректора з студентських питань [4].

В університетах, крім OCC, діє велика кількість найрізноманітніших студентських організацій і товариств. Ці студентські організації мають суспільно-політичну, професійну, релігійну, наукову спрямованість. За приналежністю вони поділяються на відділення міжнародних (AEGEE, AIESEC), загальнопольських (NZS – права, ZSP – ліва), місцевих студентських організацій, територіальні братства вихідців з певної місцевості Польщі тощо.

Студентські організації мають в університеті власні приміщення, які в більшості випадків обладнані власними меблями й оргтехнікою. Якщо певна студентська організація хоче розраховувати на фінансову підтримку з тих коштів, що виділяються на діяльність студентського самоврядування університету, вона повинна зареєструватись в університеті й подавати щорічні звіти про свою діяльність.

У Польщі, крім OCC в університетах, існує загальнодержавний студентський парламент, делегатів якого обирають студенти ВНЗ. Цей орган має дорадчі функції й висловлює позицію студентства на певні законодавчі чи адміністративні зміни, які можуть зачепити інтереси студентів. Доцільність створення подібного консультативного органу в Україні лише розглядається.

Таким чином, органи студентського самоврядування стають визначальними представниками всієї студентської спільноти і відіграють важливу роль у галузі вищої освіти. Студентські організації – науково-художні, туристичні, спортивні та інші – знайшли своїх партнерів за кордоном і стали важливим фактором не тільки розвитку культурної інфраструктури взаємних контактів, обміну досвідом та співпраці серед європейських вищих навчальних закладів, а й потужним фактором демократизації вищої школи Польщі.

Список використаної літератури

1. Ванькович У. Студентське самоврядування в Україні [Текст] / У. Ванькович. – К. : Молодіжна альтернатива, 2004. – 60 с.
2. Жуковский Я. Студентське самоврядування: гра чи дійсність [Електронний ресурс] / Я. Жуковский. – Режим доступу : <http://www.osvita.org.ua>
3. Каюмова О. Участь органів студентського самоврядування та їх об'єднань у формуванні та реалізації освітньої та молодіжної політики [Текст] / О. Каюмова, Т. Яцків, Я. Хауляк. – Львів : Юриспруденція, 2008. – 176 с.
4. Кращенко Ю. Студентське самоврядування в освітньо-виховному середовищі вищої школи України та зарубіжжя [Електронний ресурс] / Ю. Кращенко. – Режим доступу : www.vsr-mon.org.ua/studlibrary/manage/1167-2009-12-04-16-48-58
5. Щербаченко В. Студентське самоврядування. Чому нас навчила Польща [Електронний ресурс] / В. Щербаченко. – Режим доступу : <http://www.ukraine-poland.com/u/dosvid/molod.php?id.stud.samovriad.txt>
6. Щербаченко В. Розвиток студентського самоврядування в університетах Республіки Польща [Текст] / В. Щербаченко // Громад. ініціативи. – 2001. – № 4 (10). – С. 18-20.

О. Герасимчук, старший викладач;

(Житомирський державний університет імені Івана Франка)

Становлення гірничої освіти в Україні та за кордоном

Найдавніші галузі діяльності людини – пошук, видобуток та переробка корисних копалин. Гірнича справа є родоначальником багатьох галузей народного господарства, оскільки вона представляє первинну основу і є однією із самих значущих. Розвиток гірничої справи сприяв формуванню гірничої науки та гірничої освіти. На сучасному етапі удосконалення вищої гірничої освіти особливої актуальності набувають питання історії гірничої справи. І це не випадково, оскільки гірничі науки та гірниче виробництво характеризуються великою багатопрофільністю та багатогранністю.

Гірнича справа – галузь науки і техніки, що охоплює сукупність процесів видобування корисних копалин з надр або на поверхні Землі, а також їх попередню обробку з метою використання у господарстві [1].

Висвітленню історії гірництва та гірничої освіти присвячували свої праці цілий ряд дослідників, зокрема В.С. Білецький, М.Т. Бакка, Г.І. Гайко, І.В. Ільченко, Е.А. Козловский, М.С. Певзнер, В.О. Салов та ін.

Метою цієї статті, що є складовою нашого дослідження, є аналіз становлення гірничої освіти в Україні та світі.

Гірнича освіта – процес та результат засвоєння систематизованих знань, умінь, навичок в галузі гірничої справи [1, 2].

Початок витокам гірничої науки поклали перші наукові узагальнення практики видобування корисних копалин. Цінні узагальнення з геології та гірничої справи дали в своїх творах середньоазійські вчені Біруні (993 – 1048) та Авіценна (Ібн Сіна 980 – 1037). Лікар і бургомістр м. Фрайберга в Німеччині Ульріх Рюлейн фон Кальве (1465 – 1523) в жовтні 1500 року видав в м. Аусбурзі книгу „Корисна гірнична книга”, яка тривалий час служила настільною книгою гірників та металургів [3].

Перше велике фундаментальне та досить цінне узагальнення накопиченого досвіду в галузі добутку та переробки корисних копалин здійснене викладене в творі Георгія Агріколи (1494-1555) „Про гірничу справу та металургію” в дванадцяти книгах. Це – перша енциклопедія гірничої справи і металургії, яка підвела підсумок всьому досвіду людства з видобування руди та виплавки металів аж до XVI ст. Праця Г. Агріколи протягом двох віків була основним посібником для всіх рудокопів [1].

У середні віки, з розвитком феодалних відносин, відбуваються значні зрушення у розвитку гірничої справи Європи, Закавказзя, Середньої Азії, а також у Російській імперії, частиною якої в ті часи була і Україна. У Центральній Європі формуються гірничі райони, міста рудокопів (Фрайберг, Гарц, Тироль, Богемія тощо) [1].

Вісімнадцяте століття було знаменним для розвитку гірничої справи в світі. Перші узагальнення з гірничої справи в Росії зроблені в XVIII ст. В.І. Генніним, який у 1735 р. закінчив описувати уральське гірничо-металургійне виробництво. У Києво-Могилянській академії вже в 1705 – 1709 рр. вивчалися основи наук про корисні копалини.

Суттєвий внесок у наукове узагальнення способів розробки корисних копалин вніс російський учений М.В. Ломоносов, який ще юнаком у 1734 р. навчався в Києво-Могилянській академії. Він же запропонував термін „Гірничі науки”, основи яких сформулював у своїй праці „Перші основи гірничої науки” (1742 р.) [1, 3].

Саме у 18 столітті, зі створенням гірничозаводських шкіл і гірничо-металургійних училищ, відбувається формування гірничої освіти в систему підготовки кадрів для гірничої промисловості країн центральної Європи та Росії. Перші такі навчальні заклади в Росії з’явилися в м. Нев’янськ у 1709 р., в м. Петрозаводськ при Олонцьких заводах у 1715 р., на Уралі та при Кунгурському та Уктуському заводах 1721р. [2]. У 1716 році в м. Яхімов (Чехія) було створене гірничопромислове училище, яке стало першим

гірничим навчальним закладом у Західній Європі. У 1735 році аналогічне училище було організоване в м. Банска-Штявніца в Словачії [3].

На початковому етапі розвитку гірничої освіти ще не мала чіткого гірничого напрямку і будувалась на вивченні як спеціальних (розпізнавання руд тощо), так і в значній мірі загальноосвітніх предметів (початків математики, грамоти та ін.) [2].

Новий етап гірничої освіти пов'язаний зі створенням у другій половині 18 ст. гірничих академій. Створення перших вищих навчальних закладів гірничого профілю було пов'язане зі зростаючими потребами гірничої промисловості у висококваліфікованих технічних керівниках гірничого виробництва. В 1762 р. в Празькому університеті відкрилась кафедра „Академия металлурджика”. У 1763 р. було створено гірничу академію в Словачії в м. Банска-Штявніца. У 1765 році принц Франц Ксавер Саксонський заснував школу професійного навчання гірників під назвою Курфюршеська саксонська гірничої академія Фрайберга (з 1806 року: Королівська саксонська гірничої академія Фрайберга). Гірничої академія Фрайберга була найвищим навчальним закладом Саксонії до заснування Дрезденського технічного університету в 1871р.

На сьогодні Гірничої академія Фрайберга є найстарішим із гірничопромислових навчальних закладів, оскільки чотири раніше заснованих академії більше не існують [4].

Перший вищий гірничий навчальний заклад у Росії був затверджений у 1773 році в Петербурзі, який виник на базі створеного в 1744 р. Петербурзького гірничого училища. Зараз це Петербурзький гірничий інститут ім. Г.В. Плеханова. Другим вищим гірничим навчальним закладом у Росії стало відкрите в 1899 р. Катеринославське вище гірничої училище, яке нині являється Національним гірничим університетом України (Дніпропетровськ). У 1873 р. з ініціативи К.В. Чевкіна в Донбасі в м. Лисичанськ була створена штейгерська школа з 4-річним курсом освіти. Створення цієї школи було обумовлене інтенсивним розвитком Донецького вугільного басейну. В 1878 р. було відкрите 3-річне гірничої училище в м. Горлівка в Донбасі, яке стало готувати маркшейдерів, майстрів, штейгерів і машиністів.

Розвиток і становлення галузей гірничої промисловості в 19 ст. призвело до розширення мережі гірничих навчальних закладів. У другій половині 19 ст. гірничих інженерів і геологів у Європі готували близько 40 навчальних закладів. У 1863 році при Колумбійському коледжі в Нью-Йорку відкрилась перша в США гірничої школа. Пізніше такі гірничі школи були створені й у інших штатах США. Випускники гірничих навчальних закладів цього періоду володіли різносторонніми знаннями в області гірничої справи (гірничого та маркшейдерського мистецтва, гірничого господарства, металургії, практичної гірничої механіки, законодавства тощо) [2, 3].

У 20 ст. підготовку кадрів гірничого профілю здійснюють ВУЗ, які мають різну організацію та структуру. Серед них досить рідко зустрічаються

самостійні гірничі вищі навчальні заклади. Досить часто підготовку гірничих інженерів здійснюють у коледжах, школах та на факультетах, які підпорядковані вищим навчальним закладам. Так, наприклад, у 1907 році у Великобританії було створено Королівське гірниче училище при Лондонському університеті [3].

Проте спеціалістів гірничої справи готують не лише в Європі, але і далеко за її межами. В Австралії функціонує лише два вузи гірничого профілю: Школа гірничої справи та технології корисних копалин при Західно-Австралійському технологічному інституті та відділення гірничої справи в м. Брокен-Хілл при Університеті Нового Південного Уельсу. Досить широка мережа (близько 40 ВНЗ гірничого профілю) сформувалася в Азії [3, 4].

В Україні, яка тривалий час була позбавлена незалежності, підготовку спеціалістів гірничого профілю здійснювали: Криворізький гірничорудний інститут (1922р.), Харківський гірничий інститут (1922р.), Алчевський гірничо-металургійний інститут (1957 р.), Івано-Франківський інститут нафти та газу (1967 р.). На період розпаду СРСР інженерів з гірничих спеціальностей готували понад 50 ВНЗ, серед яких і провідні вузи України [3].

Нині в Україні вища гірнича освіта ведеться за денною, заочною та вечірньою формами. Випускники отримують кваліфікацію бакалавра, спеціаліста або магістра. Середню спеціальну освіту здобувають у гірничих коледжах. Підготовка робітників здійснюється у ліцях гірничого спрямування. Вищу гірничу освіту можна отримати у спеціалізованих вузах: Національному гірничому університеті України (Дніпропетровськ), Донецькому національному гірничому університеті, Донбаському гірничо-металургійному інституті. Також підготовку здійснюють на окремих факультетах при технічних університетах, зокрема: Криворізькому технічному університеті, Національних університетах „Київський політехнічний інститут” та „Львівська політехніка”, Житомирському державному технологічному університеті [1].

Проаналізувавши історію розвитку гірничої освіти в Україні та світі, ми прийшли до висновку, що гірнича освіта ґрунтується на величезному досвіді, який накопичило людство протягом багатьох століть освоєння земних надр. Зміст гірничої освіти та її рівень визначаються вимогами гірничого виробництва, обумовлюються суспільними відносинами, станом науки, техніки, культури тощо. Тому питання історії розвитку гірничої освіти мають посідати чільне місце в системі сучасної гірничої освіти і науки.

Список використаної літератури

1. Мала гірнича енциклопедія / ред. В.Білецького. – Д., 2004. – Т.1. – С. 272-277.
2. Горная энциклопедия / ред. Е. Козловский. – М., 1985. – Т.2. – С.100, 116-117.
3. Бакка Н.Т. Развитие горного дела в истории производственной культуры / Бакка Н.Т., Ильченко И.В. – Житомир: Ленук, 1995. – Часть 1. – С. 61-78, 149-157.
4. Білецький В.С. Хронологія гірництва в країнах світу / Білецький В.С., Гайко Г.І. – Донецьк, 2006. – 224 с.

*У. В. Денисюк, магістрант історичного факультету;
Г. М. Стародубець, докт. істор. наук, професор
(Житомирський державний університет імені Івана Франка).*

Проблеми при проведенні суцільної колективізації

Здійснення колективізації в українському селі, розкриття її соціально-економічних аспектів і наслідків залишається однією з центральних проблем історичної науки. За радянських часів докорінна соціально-економічна перебудова сільськогосподарського сектору, створення класу колгоспного селянства, експропріація куркульства та промисловий переворот у сільському господарстві були найулюбленішими темами, розробка яких заохочувалася керівництвом країни. Протягом колективізації сформувалася одностайність думок офіційних представників щодо змісту та завдань колективізації, особливостей її запровадження та причин гальмування.

На XV з'їзді більшовицької партії (1927 р.) було затверджено курс на колективізацію сільського господарства. При цьому стверджувалось, що створення колективних господарств повинно стати справою самих селян. Але вже влітку 1929 р. колективізація набула далеко не добровільного характеру. В грудні 1929 р. керівництво партії і держави запропонувало провести „суцільну колективізацію”. Сталін же називав колективізацію „революцією зверху”. Він мав рацію. Усуспільнення власності селян здійснювалося не добровільно, а насильно, під загрозою репресій і неминучої ліквідації господарств. При цьому були визначені надзвичайно жорсткі строки (в середньому 2-4 роки). [4, с. 222].

Серед причин колективізації можна виділити наступні:

✓ теоретична установка більшовиків, що рано чи пізно колективне господарство має замінити дрібні селянські господарства. Однак якщо Ленін і його прихильники після невдалих експериментів часів „воєнного комунізму” вважали, що для досягнення такого завдання потрібна буде ціла епоха, то сталінське керівництво вирішило зробити це за кілька років звичними насильницькими методами;

✓ проведення індустріалізації, для забезпечення якої були необхідні чималі кошти. Щоб їх отримати почали продавати за кордон хліб, який селяни дуже неохоче віддавали за безцінь. Сталін вважав, що колективізація допоможе встановити повний контроль над селянами і забезпечить належний рівень поставок хліба.

Однак незалежно від самого характеру та результатів колективізації, за відсутності чіткого плану вона проводилася нерационально. У процесі здійснення масової колективізації сільського господарства партійно-державне керівництво СРСР та УРСР явно втрачало почуття реальності, не усвідомлюючи психології селянства взагалі й українського зокрема, яке не могло і не хотіло коритися заходам радянської влади, позбутися роками

нажитого майна, вести господарювання на основі чийхось, інколи надуманих, директив [7].

Відновлювалася вся атмосфера та атрибути воєнного комунізму – військовий жаргон, утопічні сподівання, брутальне насильство над селянством, брак економічної підготовки. За висловом Адама Улама, в партії й країні створювалася атмосфера істерії, „все нагадувало своєрідний шабаш демонів і відьом, що вирвалися на волю” [3, с. 161].

Здійснення колективізації сільського господарства відбувалося в умовах гострої класової й політичної боротьби. Запеклим внутрішнім ворогом, основною антирадянською силою всередині країни було куркульство. Вороже обличчя куркульства особливо чітко проявилось у 1928 р., коли в країні створилися труднощі з хлібом. Куркулі організували „хлібний страйк”, відмовившись продавати зерно державі, вдавалися навіть до знищення його лишків, тероризували середняцькі маси, які продавали хліб державі, використовували ситуацію для посилення експлуатації бідноти [1, с. 257-258].

Кампанія розкуркулення здійснювалася терористичними методами. Ізольовані один від одного, селяни-власники не могли протистояти державному апарату й своїм односельцям із числа бідняків та наймитів, яких апаратники нацьковували на них. Коли ж незаможники не погоджувалися виконувати нав’язану їм роль і приєднувалися до протестів проти колективізації, злиднений майновий стан не гарантував їм безпеки. Кмітливі чиновники винайшли для таких бунтарів політичний неологізм „підкуркульник”, що дозволяло репресувати їх як „куркулів” [2, с. 149].

Після 1929 р. в українському селі надовго утвердилися сваволя й хаос. Опір селян відбувався в різних формах. Цей опір був абсолютно неорганізованим, але його сила полягала в масовості. Масовість допомагала селянам долати страх перед розкуркуленням. Мали місце окремі випадки убивств офіційних осіб. Офіційні джерела повідомляли, що „в першій половині 1930 р. куркулі вчинили понад 150 убивств та актів підпалення на Україні” [3, с. 172].

Збройний опір селян не набув великого поширення. По-перше, зброя, що залишилася від воєнних часів, була „викачана” із села чекістами. По-друге, умови для розгортання партизанської війни були несприятливими. Суцільна колективізація розгорталася в степовій і лісостеповій зоні, де партизанським загонам важко було розгорнутися. Місцевість усюди була перенасичена військовими гарнізонами, готовими до ліквідації „спалахів бандитизму”. Та найчастіше селянство висловлювало свій протест колективізації у мирних формах. Особливо дошкульними для місцевої влади були так звані „баб’ячі бунти”: селянки, яким нічим було годувати дітей, відстоювали своє право на власну корову, дрібну худобу і птицю [5, с. 34].

Навесні й улітку 1931 р. чекісти за допомогою організованої „громадськості” розкуркулили і депортували за межі республіки 23,5 тис. селянських господарств. Ця кількість була меншою від запланованої. З другої

половини 1931 р. масове розкуркулення припинилося. Навесні 1932 р. ЦК КП(б)У здійснив „очистку” районів Полісся від „куркульських елементів”, визначивши кількість сімей, що підлягало вивезенню, в 5 тис. [5, с. 46]. Процес так званого розкуркулення для українського села на початку 30-х рр. XX ст. приніс непоправні втрати демографічного характеру [6].

Труднощі колективізації виявлялися й в тому, що не було проведено необхідної адміністративної підготовки. Вся кампанія здійснювалася силами спішно організованих „трійок”, до яких входили люди, що не мали ніякого відношення до сільського господарства, а також інших тимчасових органів. Їхня діяльність не обмежувалась ніякими юридичними рамками і визначалась цілковитим свавіллям. Водночас старі органи управління на селі – сільради, кооперативні товариства, комнезами – усувалися від справи, а то й просто ліквідовувалися. „Правда” писала з цього приводу, що уповноважених, яких партія посилає в 1928-1929 рр. на село з метою здійснення „соціального впливу”, селяни називали „бродячими акторами”. Вони мали справу з певною кількістю сіл, залишаючись у кожному з них стільки часу, скільки було потрібно, щоб забезпечити збирання певної кількості сільськогосподарської продукції. Постійними повноваженнями вони не наділялися [3, с. 162-163].

Що ж до офіційних органів місцевої адміністрації, то вони здебільшого втратили свою ефективність, їхні владні функції обмежувалися, оскільки сільради, незважаючи на всі попередні чистки, все ще в більшості опиралися колективізації.

Щодо сільських громад, то уже у травні 1929 р., після прийняття першого п’ятирічного плану, їх розглядали як „кооперативний сектор”, покликаний забезпечити більшу частину зернових заготівель; вважалося, що це сприятиме перетворенню сіл на колективні господарства. Але в результаті „організація, яка підтримувала всі колективістські атрибути сільського життя і була вкорінена в селі століттями, не відіграла жодної ролі у проведенні колективізації селян”. Врешті, згідно з урядовим указом від 10 липня 1930 р., давню громаду ліквідували спочатку в районах суцільної колективізації, а потім і в інших місцях [3, с. 168].

Завдання провести колективізацію на початку 30-х рр. XX ст. виявилось надзвичайно важким. Наведені явища свідчать про те, що та атмосфера, в якій народжувався колгоспний лад, таки була кризовою. Однак, можна сказати, що у жовтні 1931 р. суцільна колективізація України була в основному завершена. Колгоспний лад перетворив селян із господарів на найманих робітників. Та все ж він залишив певну, хоча й дуже обмежену, можливість для розвитку продуктивних сил у сільському господарстві.

Список використаних джерел та літератури

1. Історія народного господарства УРСР: в 3-х т. / гол. ред. І. Лукінов.– К., 1984. – Т.2: Створен. соціаліст. економіки (1917 – 1937 рр.) / відп. ред. Т.Дерев’янкін. – 440 с.

2. Кульчицький С. В. Україна між двома світовими війнами (1921-1939 рр.) / Кульчицький С. В. – К.: Вид. дім „Альтернативи”, 1999. – 336 с.
3. Конквест Р. Жнива скорботи: Радянська колективізація і голодомор / Конквест Р. ; пер. з англ. – К.: Либідь, 1993. – 384 с.
4. Царенко О. М. Економічна історія України і світу: навч. посіб. / Царенко О. М., Захарчук А. С. – Суми: „Університетська книга”, 2001. – 310 с.
5. Кульчицький С. В. Опір селянства суцільній колективізації / Кульчицький С. В. // Український історичний журнал. – 2004. – №2. – С. 30-50.
6. Фрей Л. В. Соціально-економічні процеси в українському селі в контексті політики радянської держави щодо заможного селянства (20-ті – середина 30-х років ХХ ст.) [Електронний ресурс] / Фрей Л. В. – Режим доступу до статті: <http://cs6302.userapi.com/u121665705/docs/33b4f708fd4d/5-29.pdf>
7. Адамовський В. І. Депортація українського селянства в період колективізації (кінець 20-х – перша половина 30-х років ХХ ст.) [Електронний ресурс] / Адамовський В. І. – Режим доступу до статті: http://cs6302.userapi.com/u121665705/docs/20ca46a31bb5/3_06_Adamovsky.pdf

Ю. Омелянова, *магістрант історичного факультету;*
П.І. Нати́кач, *канд. істор. наук, доцент*
(Житомирський державний університет ім. І.Франка)

Жінки Житомирщини в партизанському русі

Як відомо, Житомирська область під час тимчасової окупації гітлерівськими загарбниками була одним із найбільш активних районів боротьби підпільників і партизан.

Перший партизанський загін був сформований у Курчицькій Гуті. Він вже першим і потерпів від карателів. Але зупинити процес усезростаючої народної помсти вже було неможливо. На засідання у Новоград-Волинський прибули представники Ємільчино, Яруня та інших районів. За рахунок, так би мовити, підпільних ресурсів та військовополонених формувалися такі партизанські загони : „Перший Волинський”, імені 25-річчя Радянської України, імені Чапаєва, з’єднання С. Ф. Малікова. Значне поповнення з числа підпільників надійшло у загін імені Молотова. Загін імені Хрущова повністю складався з місцевого населення Городницького району. Наші люди йшли у загони з’єднань І. І. Шитова, І. Є. Скубка та інші.

Партизанський загін „За Перемогу” – один із найбільших у своєму керівному складі – був із Новоград-Волинських підпільників. У різних загонах Гордєєв був командиром, Пастухов – комісаром, а Лянгус – начальником штабу. Разом воювали патріоти-сусіди, тобто мешканці сусідніх районів, яких об’єднав підпільний комітет. Усього 514 жителів Новоград-Волинську стали народними месниками. Вони мали при собі 51 кулемет, 400 гвинтівок, багато гранат, патронів. З Ярунського підпілля у партизани прийшли 476 чоловік і принесли з собою 256 гвинтівок, 19 кулеметів, понад 90 тисяч патронів.

Суцільна партизанська зона сформувалась у Городницькому лісі. Лише із самого селища у народні месники пішло 150 чоловік. Місцеве населення забезпечувало, чим могло, партизанів: одягом і продуктами харчування, гужовим транспортом та й боєприпасами. Найбільше людей у народні месники відрядили села Червона Воля, Ржатківка, Кленова, Броницька Гута, Федорівка, Красиївка, Чижівка та інші. Понад півтори тисячі патріотів воювали із загарбниками в межах нашого району. У загони прийшли визволені із концтаборів командири Червоної Армії, військові лікарі. Активність боротьби привернула увагу служби безпеки окупантів, і вони почали поодинокі, а потім і масові, арешти, розстріли. Німці нищили підпільників і їх сім'ї. І все-таки боротьба із загарбниками тривала. Про це сьогодні розповідають багаточисельні знаки і пам'ятники древнього Новограда-Волинського [2, с.5].

У нашому краю дислокувалися і вели бойові дії прославлені партизанські з'єднання С.А.Ковпака, О.Ф.Федорова, О.М.Сабурова, І.І.Наумова, А.П.Грабчака, І.І.Шитова, В.А.Андрєєва, Я.І.Мельника та інші.

На початку 1943 року і особливо весною почав з новою силою розгортатися партизанський рух. Цьому сприяли: посилення партійного керівництва партизанським рухом, розгортання агітаційної роботи серед населення окупованих районів, перемога радянських військ у битві на Волзі й на інших фронтах, всезростаюча допомога народним месникам з „Великої землі” [4, с.56].

У Коростишеві була створена потужна партизанська група, до складу якої входили Перегуда Антоніна та Музика Іван. Була широко організована роз'яснювальна робота серед населення народу. Повідомляли про перемогу радянських військ на фронтах, розклеювати листівки, закликали народ до боротьби з ворогом у тилу. Підпільники допомагали партизанам зброєю, медикаментами, вибухівкою, продуктами харчування. Опрацьовуючи архівні дані щодо партизанського і підпільного рухів, можна назвати прізвища учасниць партизанських і підпільних рухів у місті Коростишеві: Сенько Ярина, Карабанова Ольга, Музика Валентина, Перегуда Антоніна, Жиляєва Олена, Вербат Олена, Кравченко Алла, Жиляєва Марина, Тарасюк Любов [1, арк.3].

Однією з відважних жінок Житомирської області також була жителька Коростишева Неділько Ганна. Коли її чоловік працював на гранітному кар'єрі й для видобутку граніту потрібні були тротилові шашки, відважна жінка в обід носила в кошику їжу чоловіку, а на зворотньому шляху брала в кошик тротилу шашку і переносила її, а потім вони разом з чоловіком передавали партизанам. Ці відважні люди Неділько Ганна та її чоловік Неділько Олександр нагороджені орденом „Вітчизняної війни” та медалями, а також орденом „За мужність” і нагрудним знаком „Партизан України” та численними медалями.

Велику допомогу радянським регулярним військам надавало Чернігівсько-Волинське з'єднання партизанських загонів. Його наступ

підтримували загони з'єднань С. Ф. Маликова, В. О. Карасьова, М. А. Прокопюка. Постійно на території області діяло партизанське з'єднання під командуванням С.Ф.Малікова, яке охоплювало всі райони області. Чисельність особового складу партизанського з'єднання С.Ф. Малікова перевищувала 6000 чоловік. У числі їх – біля 350 жінок, які були радистками, медсестрами, лікарями, розвідницями, організаторами підпілля, кухарями.

У 1941-43 роках активно діяла молодіжна партизанська група в селах Ходоркові, Скочищах та інших селах Попільнянського району, яку очолював Тадей та Владислав Годлевські. Бойовими помічниками їм стали жінки: Олександра – дружина Тадея, Франя – дружина Владислава, їх сестра Броніслава та дружина партизана Миколи Третяка. Вони з маленькими дітьми ходили по селах Попільнянського, Андрушівського районів і розносили листівки із закликом поповнювати лави партизанів [3, с.67].

Сміло діяла підпільниця, а пізніше – зв'язкова партизанської бригади першого молдавського з'єднання Оля Сябрук. Вона передала з'єднанню 15 гвинтівок, 8 пістолетів, 120 кг вибухівки та 1500 патронів. Неодноразово разом з партизанами їй доводилося брати участь у диверсіях.

Отже, партизанський рух на Житомирщині має особливе значення. Дуже багато осередків партизанів були дислоковані на території нашої сучасної Житомирщини. Чимало жінок були учасниками партизанських руху, вели боротьбу проти загарбників, допомагали продовольством, лікували поранених.

Список використаних джерел та літератури

1. ДАЖО. – Ф. р. 3437. – Оп.1. – Спр. 286 а.
2. Коваленко Л.А. Участь радянських жінок в бойовій і політичній діяльності партійного підпілля і партизанських формувань на тимчасово окупованій території України (червень 1941-1944 рр.): автореф. дис. канд. іст. наук / Л.А.Коваленко. – Миколаїв, 1984. – С. 5-6.
3. Слинько І. І. Підпілля і партизанський рух на Україні на завершальному етапі визволення 1944 р. / І.І.Слинько – Київ : Наукова думка, 1970. – 171с.
4. Ткачук Н.Ю. Життя сповнене тривоги. Жінки Житомирщини у роки Великої вітчизняної війни / Н. Ю. Ткачук. – Житомир : Житомир, 2002. – С.55-59.

М. Костюк, магістрант історичного факультету;

*П.І. Нати́кач, канд. іст. наук, доцент
(Житомирський державний університет імені Івана Франка)*

Освіта в Городницькому районі в 20-х рр. XX ст.

Розвиток освіти був і залишається однією із пріоритетних цілей державної політики. Суспільство завжди відчувало потребу в освічених людях, хоча б для того, щоб забезпечити якісне виконання намічених державним керівництвом планів. Освіта – одна із сфер життєдіяльності

суспільства, яка є характеристикою його розвитку та показником загальної ситуації в тій чи іншій державі в різні часи, в різні століття. Саме тому освітні процеси неодноразово виступали об'єктом педагогічних, соціологічних та історичних досліджень. Що ж до останніх, то вони знаходять своє відображення в наукових та публіцистичних працях радянського часу та сучасної історіографії.

У літературі радянського періоду головним чином представлені статистичні дані щодо позитивних зрушень в освітній діяльності партійно-державного керівництва, тобто відсоткове співвідношення збільшення кількості освічених людей, будівництво нових шкіл, бібліотек тощо. Інші ж питання, пов'язані із освітньою політикою влади, висвітлювалися в комуністично-ідеологічному ключі й не виходили за рамки жорсткої цензури. Проте якщо відкинути цю певну тенденційність та заідеологізованість, то дослідження цього періоду являють собою цінну основу для подальшого вивчення. Так питання розвитку освіти на Житомирщині в радянський час досліджували С. Близнюк, В. Борисенко та інші.

Окремі питання, пов'язані із освітніми процесами в Україні 20-х рр. XX ст., вивчаються такими відомими істориками, як В. Солдатенко, В. Даниленко, М. Кузьменко та ін. Головним чином їх дослідження стосуються діяльності окремих персоналій в освітній сфері. Сучасні дослідження присвячені формуванню радянської системи вищої освіти, вивченню викладацького та студентського складу навчальних закладів, реформуванню шкільної освіти тощо. Історіографія історії формування освіти в Україні 20-х рр. XX ст. стає об'єктом дисертаційних досліджень. Освітні питання на Житомирщині, через призму національного складу населення регіону, вивчають Н. Рудницька, Н. Сейко, Т. Рафальська та ін.

У 20-ті рр. XX ст. проводилися значні перетворення в освітній сфері, спрямовані на ліквідацію неписьменності серед населення. У містах і селах організовувалися лікнепи (пункти ліквідації неписьменності), готувалися кваліфіковані кадри вчителів, запроваджувалася професійно-технічна освіта. Таким чином, планувалося використовувати наукові досягнення для соціалістичного будівництва.

Розвиток освіти в районі безпосередньо пов'язаний із його національним складом. До початку 1920-х рр. в Городниці освітні заклади складали: одну двокласну школу; вісім церковно-парафіяльних шкіл; одну хедеру – єврейську релігійну початкову школу; три німецькі релігійні школи.

Незважаючи на те, що навчання в цих школах було платним, побутові умови навчання були надзвичайно складними, не було жодного спеціально збудованого для школи приміщення.

З містечок і сіл надходили листи і заяви, щоденно приїжджали представники до губвиконкому і губкому партії з проханням відкрити школу, дати вчителів, адже в Волинській губернії була занадто мала кількість шкіл, не було підручників, програм, навчальних посібників. Затримувалась заробітна

плата вчителям, у результаті чого вони кидали школу і йшли працювати на інші місця, на заробітки. Особливо затяжного характеру набули ці труднощі в Пулинському, Пищівському та Городницькому районах, де зовсім не було педагогів для німецьких, чеських та польських шкіл, не вистачало українських викладачів, спостерігалась гостра нестача палива [7, с.219].

Загальна політична та економічна криза, голод призвели до значного скорочення загальноосвітніх шкіл та дитячих закладів. Замість 21968 шкіл (з 2 млн. 23 тис. 688 учнями) в 1921 році, їх у 1922/23 р. нараховувалося всього 16665 (з 1 млн. 338 тис. 407 учнями). Через відсутність матеріальних коштів практично не вирішувалась проблема національних загальноосвітніх шкіл. РНК та Наркомос України фактично лише декларували після громадянської війни створення українських та інших національних загальноосвітніх шкіл [6, с.65].

У другій половині 20-х рр. XX ст., порівняно із роками першої половини другого десятиріччя XX ст., ситуація із освітою населення в районі значно покращилася. Насамперед почали будувати окремі приміщення для шкіл, здійснювати їх фінансування за кошти місцевого бюджету або спецфонду, проводити закупівлю нових книг, урізноманітнювати форми і методи роботи. Так у Городницькій семилітній школі навчання проводилося за комплексною системою, використовувалися лекційна, евристично-дослідницька, екскурсійні методи роботи. Проте матеріальне питання все ж таки стояло гостро: не вистачало коштів для організації майстерень, лабораторних кабінетів, для забезпечення всіх учнів підручниками. Так аналіз архівних документів свідчить, що „на одного учня Городницької школи припадає 1/2 підручника” [1, арк. 6].

Поряд із проблемою матеріального забезпечення шкіл та інших закладів пов'язаних з ліквідацією неписьменності, серед населення району не було однозначного ставлення щодо поширення освітніх закладів: одні позитивно вітали будівництво нових шкіл, навіть проявляли для цього ініціативу „хай держава бере з нас податки, а школи треба будувати селянам за свої кошти” [3, арк. 230], інші – наголошували, що в цьому немає ніякого сенсу, і, що простіш людині головне, щоб була земля, на якій можна було працювати: „багато балакають про лікнепи, агрономи, навіщо це нам. Нам треба земля, треба землеустрій провести, а тоді про школи і лікнепи балакати” [3, арк. 228].

Програмою РКП(б), прийнятою на VIII з'їзді партії ще в 1919 р., було проголошене завдання здійснювати „утворення мережі установ позашкільної освіти: бібліотек, шкіл для дорослих, народних будинків та університетів, курсів, лекцій, кінематографів, студій тощо)” [5, с.4].

З цією метою радянська влада, паралельно із становленням та розвитком початкової шкільної освіти, розпочала так званий процес безперервності освіти. На території Городницького району були організовані театри, бібліотеки, такі установи народної освіти, як лікнепи, хати-читальні, робітничі клуби, кіноустановки. Так у другій половині 20-х років XX ст. майже в

кожному населеному пункті Городницького району існувала бібліотека: чи то при хаті-читальні, чи при робітничому клубі, чи при сільраді. Так бібліотеки були в Городниці, Зоцімовці, Тайках, Кленовій, Малій Цвілі, Курчиці, Сербях, Брониці тощо. Зокрема, в самій Городниці було три бібліотеки [2, арк. 22].

Хати-читальні організовувалися із урахуванням національного фактора району. Так у Городниці існувала єврейська хата-читальня, в Катеринівці – польсько-українська, в колонії Геральдівка – польсько-німецька [2, арк. 47].

Кіноустановки працювали в Городниці, Сербях та Брониці [2, арк. 48], в Великій Цвілі, Городниці, Брониці та Курчиці існували самодіяльні театри [2, арк. 76].

Кількісна характеристика створення освітніх та культурних закладів не завжди відзначалася їх реальною якісною роботою, та в більшості випадків вони функціонували лише формально „хати-читальні майже всюди існують фактично на папері, а роботи їх зовсім не видно” [3, арк. 70]; „позашкільна освіта стоїть кволю, потрібно більше звертати уваги на роботу хат-читалень та забезпечити їх літературою” [3, арк. 70]; „наше село в районі бідне, ще й темне. В одному помешканні й школа, і лікнеп, і хата-читальня, треба, щоб було окреме помешкання для хати-читальні, бо попаде одна газета в село, то і тієї нема де почитати” [3, арк. 228]. „Недостатньо провадиться політосвітня робота, і мало відпускається на це коштів. Кінофікація села майже не провадиться тому, що Окрполітосвіта до цього ставиться байдуже”; „в Городниці улаштовано кіно і мається театр, то треба дати можливість селянству відвідувати його”; „кіно працює лише один день у тиждень, а не щодня”; „квитки в кіно дуже дорогі” та інше [3, арк. 228].

Не дивлячись на те, що освітній розвиток не стояв на місці, за свідченням архівних документів, було надзвичайно багато мінусів у культурно-освітній роботі влади „у нас є гарні школи, і гарні будуються будинки, але для того, щоб нам поставити освіту як слід, нам треба не достатньо гарних будинків, треба дивитися що робиться в тих будинках, яке там навчання, для чого треба, щоб Інспектура наросвіті частіше перевіряла роботу шкіл” [3, арк. 230]. Загальну ситуацію ускладнювала нестача кваліфікованих учителів „учителі якось недобросовісно ставляться до своїх обов’язків, діти вчаться, але від цього мало наслідків” [3, арк. 53], „з учителями справа стоїть кволю, їх мало, і ті недостатньо кваліфіковані” [3, арк. 70].

Складним було питання, пов’язане із національними школами, оскільки „зріст культурного виробництва потребує поширення шкіл, особливо німецьких” [3, арк. 53], „рахувати необхідним поширити єврейські школи в семиріччі, збільшити мережу польських шкіл” [3, арк. 225], „Окрінспектура не дозволяє в німецьких школах вчитись українським і польським дітям, і ті лишаются за школою неписьменними” [3, арк. 225]. Однак не всі вважали проблему існування національних шкіл обов’язковою для виконання: „не доцільно будувати школи для нацменшин, а краще будувати гарні семирічки, і щоб там вчили на всіх мовах” [3, арк. 230]. Поряд із усіма труднощами, які

постали перед розвитком освіти та культурним будівництвом у районі, загальна освітньо-культурна ситуація, порівняно із попередніми роками, значно покращилася.

Постановою ВУЦВК та Раднаркому „Про проведення загального навчання” від 30 липня 1924 року, початкова школа визначалася основним типом шкіл загальнообов’язкового навчання [4, с.202].

За даними Всесоюзного перепису, 1926 р. на території Городницького району діяло 37 шкіл I ступеня та 3 семирічки, які були утворені за національною ознакою. Дані занесені до таблиці [2, арк. 21].

Школи I ступеня	Кількість учнів	Семирічки	Кількість учнів
Польсько-українська	120	Українська	501
Українська	1542		
Німецька	261	Українська німецька	79
Польська	87		
Єврейська	80		
Українсько-німецька	152		

Не дивлячись на складне економічне становище, освітнім питанням у районі приділялася значна увага. Проводилися заходи для покращення навчання національних меншин району, насамперед поляків, німців та євреїв. Відзначалося, що населення охоче підтримує такі заходи, відвідує лікнепи, прагне пристосуватися до нових умов життя. Становище освіти в Городницькому районі в 20-ті рр. XX ст. відображає загальну картину освітньої політики партійно-державної номенклатури радянського суспільства даного періоду.

Список використаної літератури

1. ДАЖО. – Ф. р. 267. – Коростенська окружна інспектура народної освіти. – Оп.1. – Спр. 100. Річні звіти та статистичні відомості трудових шкіл Городницького району за 1925/26 навчальні роки. – 434 арк.
2. ДАЖО. – Ф. р. 267. – Коростенська окружна інспектура народної освіти. – Оп.1. – Спр. 110. О наявності бібліотек в 1927 г. Список. – 76 арк.
3. ДАЖО. – Ф. р.327. – Коростенский окружной Исполнительный комитет Советов рабочих, крестьянских и красноармейских депутатов. – Оп. 1. – Спр. 171. Отчеты и доклады Окрисполкома, 1926 г. – 335 арк.
4. Провідні тенденції становлення та розвитку початкової школи України (20-ті роки XX ст.) [Електронний ресурс] / Ю. М. Багно. – Режим доступу: http://www.nbuv.gov.ua/portal/Soc_Gum/Vlush/Ped/2010_12/30.pdf
5. Становлення безперервної освіти в Україні у 20-х рр. XX ст. [Електронний ресурс] / Н. І. Іванцова. – Режим доступу: http://www.nbuv.gov.ua/portal/Soc_Gum/Ltkp/2011_67/teor/teor4.pdf
6. Українізація шкільної освіти в період національного відродження 20-х рр. XX ст.: причини, проблеми, шляхи реалізації [Електр. ресурс] / Т. Куліш // Історія України. – Режим дост.упу: http://www.nbuv.gov.ua/portal/soc_gum/ipa/2010_2/files/64-67.pdf

7. Близнюк С. Л. До питань про розвиток освіти на Житомирщині / С.Л. Близнюк // Наукові записки Житомирськ. педагог. інституту. – Т. VI. – 1957. – С. 195, 215 – 219.

*І. Макарчук, магістрант історичного факультету;
С. М. Міщук, докт. істор. наук, професор
(Житомирський державний університет імені Івана Франка)*

Освіта на теренах Житомирщини в умовах німецького окупаційного режиму (1941 – 1944 рр.)

Період нацистської окупації України є одним із найскладніших у вітчизняній історії. Український народ був поставлений перед фактом тотальної економічної експлуатації й елементарного фізичного виживання. Але і в цей складний час періоду окупації тривало соціальне життя, відбувались суспільні процеси, в тому числі й в освітянській сфері. Потяг людей до знань, прагнення здобути освіту не стали винятком і під час цього історичного періоду.

Питання, пов'язані з освітою українського населення, порівняно нещодавно стали предметом наукових досліджень. У радянській історіографії тема освіти на окупованих територіях не була повноцінним предметом досліджень і спеціально не досліджувалася. У сучасній історіографії історія освіти періоду воєнної доби привернула значну увагу дослідників. В. Ленська, розглядаючи гітлерівську шкільну політику, зосередила увагу на процесі стримування розвитку освіти [1]. Аналіз роботи навчальних закладів, які готували спеціалістів із середньою та вищою спеціальною освітою, здійснив О. Потільчак. В. Гінда у своєму дисертаційному дослідженні розглянув проблеми функціонування закладів освіти на прикладі генеральної округи „Житомир” [2]. Однак, незважаючи на певні напрацювання проблеми сучасною історіографією, питання, пов'язані з розвитком освіти на окупованих територіях, є малодослідженими. Тепер, коли відкрито доступ до раніше закритих джерел інформації, є змога висвітлити нові аспекти проблеми. Актуальність історико-педагогічного дослідження проблеми організації процесу освіти на території нашої області в період Великої Вітчизняної війни цілком очевидна.

Метою статті є спроба зробити комплексний аналіз освітніх процесів на теренах Житомирщини в умовах німецького окупаційного режиму.

Вже протягом перших місяців війни гітлерівські війська окупували більшу частину України. Нацистські органи цікавив, насамперед, економічний аспект, і тільки завдяки діяльності українських патріотичних сил гітлерівці зіткнулися з питаннями освіти. Можна навести низку висловлювань вищого керівництва Рейху стосовно розвитку шкільництва на окупованих територіях. Так А. Гітлер, Г. Гімлер, Е. Кох, Г. Герінг вважали, що відкриття

шкіл і вищих навчальних закладів у майбутньому призведе до пробудження національної свідомості українців, що може створити передумови для повстання проти окупаційного режиму.

М. Коваль зазначає, що Гітлер давав вказівки щодо того, яку освіту можна давати окупованим народам: „Якщо ми будемо навчати росіян, українців і киргизів читати і писати, то згодом це обернеться проти нас... Не можна, щоб вони знали більше, ніж значення дорожніх знаків. Навчання в галузі географії може бути обмежено однією фразою: столиця Рейху – Берлін... Математика й тому подібне взагалі не потрібні” [3, с. 14]. На думку В. Ленської, Е. Кох поділяв погляди Гітлера стосовно навчання українських дітей і висловлював таку думку: „Українцям не треба думати про школи й університет, тому що вони зобов'язані працювати, для роботи освіта не потрібна” [1, с. 81].

У генеральному окрузі „Житомир” дошкільна освіта була відсутня через відсутність фінансування і небажання місцевої окупаційної влади займатися цим питанням. Обласний відділ народної освіти на Житомирщині передбачав розгортання мережі різних освітніх установ – початкових, семирічних, професійних ремісничих шкіл, майстерень, гімназій тощо. Голова Житомирського обласного управління О. Яценюк у своєму інтерв'ю кореспонденту газети „Голос Волині” повідомив, що, виходячи з кількості дітей шкільного віку та враховуючи потребу в спеціалістах, по області відділом освіти було розроблено відповідну мережу шкіл: початкових чотирирічних – 528, народних семирічних – 761, гімназій – 41, ремісничих шкіл – 6, середніх фахових – 14, а також педагогічний та сільськогосподарський інститути [4].

Житомирський відділ освіти через окупаційну пресу повідомив, що крім гімназій, проводиться набір дітей до семирічних шкіл міста Житомира, які знаходилися за такими адресами: перша – вул. Мальованка № 8, друга – вул. Мала-Бердичівська № 28, третя – вул. Подільська № 5, четверта – вул. Вільська № 28, п'ята – вул. Вільська № 81, шоста – вул. Сінна 23, сьома – вул. Міщанська № 73, восьма – вул. Київська № 65, дев'ята – провулок Графмана № 3, десята – вул. Міщанська № 14, одинадцята – вул. Садова № 12, а також початкових шкіл, що знаходилися відповідно на вулицях Столецькій, Корбутівці, Стоківці, Каракульній, Богунії.

Навчальний рік, згідно з планами, мав розпочатися з 1 вересня і завершитись 12 травня. Перше півріччя становило 17 навчальних тижнів, друге – 16. Іспити складалися від 20 травня до 10 червня. Протягом навчального року для учнів передбачалися канікули на Різдво (5—20 січня) і двотижневі – на Великдень. Літні канікули – від 10 червня до 1 вересня. Втім, слід відмітити, що за такими планами навчання в генеральному окрузі не відбулося жодного разу. З настанням холодів, через відсутність палива, навчання, як правило, призупинялося й поновлювалося навесні [5, с. 100].

Л. Бабська пригадує, як в одній кімнаті сиділи учні одразу трьох класів: першого, другого і третього, й один учитель пояснював усім одночасно. Вчилися за старими радянськими підручниками, в яких тільки заклеїли портрети Леніна, Сталіна та інших вождів. Г. Синьковська зазначає, що в класі, де вона навчалася, на стіну почепили портрет Гітлера та ікону, а учням наказали, доки не привезуть нові підручники зі Львова, викреслити в старих все, що йдеться про радянську владу. Вчителів було двоє – місцевий, якого примусили окупанти, та німець [6, с. 53].

Необхідно зазначити, що на початку окупації приділялося належне місце релігійному вихованню шкільної молоді. Шкільна влада постановила, що в українських народних школах запроваджується вивчення Закону Божого по дві години (у деяких випадках по одній) на тиждень. Викладання релігії в українських народних школах проводилося українською мовою, а за кожну проведену годину навчання релігії викладачам належала невелика грошова винагорода від відділу освіти. Слід зауважити, що навчання Закону Божого, згідно з незатвердженими планами українських націоналістів, в області відбувалося тільки в 1941-1942 навчальному році. З наступного року під жорстким контролем окупаційної влади були складені й затверджені нові плани, з яких Закон Божий вилучили [5, с.101].

Разом зі школами в генеральному окрузі „Житомир” планувалося відкрити 41 гімназію [4]. Є декілька повідомлень місцевої окупаційної преси за серпень 1941 р., згідно з якими відбувся прийом дітей до двох гімназій у Житомирі – чоловічої (вул. Пушкінська 39), жіночої імені А. Гітлера (Бердичівська 62), а також у ряді міст області: Коростені, Коростишеві, Звягелі (Новоград-Волинський), Овручі, Черняхові, Чуднові [5, с. 101].

Загалом у Житомирській області до початку війни працювало 1499 навчальних закладів, у яких навчалося 293032 дітей. На кінець 1941-1942 навчального року відновили навчання у 1210 школах, у яких навчалося 111085 дітей, а заняття проводили 3187 учителів [2, с. 12].

Українські гімназії, як і німецькі, були восьмикласні й формувалися з учнів, які закінчили чотирирічні школи. Класичні гімназії готували молодь до навчання в університетах, мовно-історичних інститутах, реальні – до навчання у вищих інженерно-технічних школах. Відповідно основні завдання кожного типу гімназій визначали склад учнів, учителів та розподіл годин між окремими дисциплінами. Так класичні гімназії будували свій навчальний план, спираючись головним чином на гуманітарні предмети: історію, українську мову, літературу У реальних гімназіях, крім обов'язкових предметів – історії України і української мови, – вивчали точні науки: фізику, хімію, математику [5, с. 102].

Крім шкіл та гімназій, відкривалися спеціальні середні та вищі заклади освіти. У серпні 1941 р. було оголошено про те, що у м. Житомирі відкривається вчительський інститут строком навчання в 6-8 семестрів. До інституту приймалися особи з закінченою середньою освітою. Інститут мав

фізико-математичний, природничо-географічний та історико-філологічний факультети. Всього до інституту зарахували понад 600 чоловік. Навчання в інституті організовувалося таким чином: студентам пропонувалося прослухати курс богослов'я, філософії, релігії, загальну історію церкви та історію української церкви. Історія України повинна була вивчатися в новому плані, тобто так, як дійсно все відбувалося. Планувалося вивчення етики, яка раніше не викладалася в учительських інститутах. Крім них, планувалося викладання також гімнастики, співів, танців, теорії музики [8, с. 145].

У приміщенні обласної управи наприкінці літа 1941 р. розпочався прийом заяв до Житомирської жіночої учительської семінарії, що мала готувати класоводів початкової школи. Із заявою необхідно було подати свідоцтво про освіту, медичний випис, характеристику від місцевої влади та паспорт. До семінарії приймалася молодь віком від 15 до 25 років. Директором учительської семінарії призначили К. І. Галактіонова, який до війни викладав українську мову і літературу у Житомирському кооперативному технікумі [5, с. 103].

Володимир Гінда у дисертаційному дослідженні повідомляє про короткочасність існування таких навчальних закладів. Влітку 1942 р. Житомирський педагогічний інститут був закритий, хоча формально він продовжував працювати, але навчання не проводилося. У жовтні 1942 р. відбулося засідання вченої ради, де обговорювалися нові навчальні плани для шкіл та кілька засідань кафедр, але набір студентів і навчання відновити так і не вдалося [8, с. 145].

До 1 вересня 1941 р. приймалися заяви до Житомирської технічної школи, що мала електромеханічний, шляховий, будівельний відділи. Проводився також набір на курси вчителів. Так 26 травня 1942 р. розпочали роботу курси у Житомирі, на яких навчалося 80 учителів, ще 12 осіб за наказом генерал-комісара відрядили на аналогічні курси до Києва, 10 учителів з усього генерального округу відібрали для поїздки на курси в Берлін, які мали там відбутися за розпорядженням рейхміністра східних територій [5, с.103].

Під час урочистостей з приводу відкриття агрономічної школи 25 лютого 1942 р. в Житомирі генерал-комісар Клем наголосив, що заклад має суттєве значення для подальшого розвитку сільського господарства України і передусім для Житомирського генерального округу. Судячи з промови чиновника, окупанти покладали великі сподівання на підготовку в школі фахівців для села. Заклад діяв на базі колишнього сільськогосподарського інституту. Німецька адміністрація дозволила відкрити тут тільки найбільш необхідні факультети для експлуатації краю: агрономічний, лісничий та ветеринарний.

Гебітскомісар Коростеня, отримавши наказ від 10 жовтня 1942 р. організувати в гебіті сільськогосподарську школу, вже 23 листопада повідомив генеральному комісару Клему про виконання поставленого завдання. У школі навчалося 90 учнів, які, до речі, двічі на день отримували

гаряче харчування та хліб. Заняття тимчасово проходили у приміщенні початкової школи, оскільки іншого не знайшли. Відновити мережу професійних навчальних закладів окупантів змусила гостра нестача кваліфікованих робітників у господарстві [7, с. 699].

Одним із мотивів широкого напливу молоді до середніх спеціальних та вищих учбових закладів стало прагнення уникнути вивезення на роботи до Рейху. Справа в тому, що на початку кампанії учні середніх та вищих навчальних закладів відправленню до Німеччини не підлягали, тому намагалися вступити до шкіл, щоб уникнути "поїздки" за кордон. Жителька смт. Черняхів С. М. Верещак, розповідаючи про життя молоді в окупації, свідчила: „Ми пішли навчатися до Житомирської медичної школи, щоб нас не забрали до Німеччини” [7, с. 700].

Освітня політика німецького окупаційного режиму на Житомирщині зводилась у кінцевому рахунку на переслідування своїх окупаційних планів. На розвиток освітнього процесу періоду війни впливав економічний аспект. Слід зазначити, що за умов окупації на території нашої області, як і на всій окупованій території, базовими елементами освіти були народні (початкові) та фахові (професійні) школи. Завдяки націоналістичним силам було відкрито декілька вищих навчальних закладів, але проіснували вони недовго. Часткове відновлення та відкриття нових навчальних закладів, що здійснювали професійну підготовку української молоді, було спричинене гострою потребою у фахівцях цілої низки промислових та сільськогосподарських професій. У роки окупації не вдалося відновити освітянську мережу в її довоєнних масштабах, однак те, чого вдалося досягти, враховуючи воєнний час, також мало значний успіх.

Список використаної літератури

1. Ленська В. В. Фашистська шкільна політика на окупованій території України / В. В. Ленська // Український історичний журнал. – 1990. – № 10. – С.164-172.
2. Гінда В. В. Освіта в роки німецької окупації в генеральному окрузі «Житомир» 1941–1944 рр.: автореферат дис. канд. істор. наук : 07.00.01 / Гінда Володимир Васильович. – Черкаси, 2007. – 19 с.
3. Коваль М. В. Українська культура та її діячі в політиці нацистських колонізаторів / М. В. Коваль // Український істор. журнал. – 1993. – № 9. – С. 146.
4. Голос Волині. – 1941. – 12 жовтня.
5. Гінда В. Відкриття шкіл та організація навчально-виховного процесу в генеральному окрузі „Житомир” (1941-1944 рр.) / В. Гінда // Сторінки воєнної історії України: зб. наук. статей НАН України. – К., 2008. – Вип. 11. – Част. 1. – С. 98-106.
6. Жива історія Житомира: історичний альманах / [упоряд.: М. Гоманюк, О. Гуцалюк, Ю. Малихін]. – Житомир: Фонд Заславського, 2010. – Вип. 1. – 116 с.
7. Гінда В. Культура освіта і спорт під час окупації / В. Гінда // Україна в Другій світовій війні: погляд з ХХІ століття. – К., 2010. – С. 697-717.
8. Дайнюк Л. В. Підготовка вчительських кадрів у роки Великої Вітчизняної Війни / Л. В. Дайнюк // Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка. – Житомир, 2010. – С. 143-147.

*С. Чижевська, магістрант ННІ педагогіки;
В.В. Павленко, канд. пед. наук, ст. викладач
(Житомирський державний університет імені Івана Франка)*

Проблема професійної підготовки вчителя в педагогічній спадщині К.Д. Ушинського

Ідеї К.Д. Ушинського багато в чому співзвучні завданням, що стоять перед сучасною школою, і тому вимагають сучасного осмислення в зв'язку з проблемою професійної підготовки вчителя.

На думку К.Д. Ушинського, праця вчителя та учнів повинна бути організована з таким розрахунком, щоб діти по можливості працювали самостійно, а вчитель керував цією працею.

Мета статті – визначити проблеми професійної підготовки вчителя в педагогічній спадщині К.Д. Ушинського

На думку К.Д. Ушинського, повне досягнення навчальної й виховної мети можливе, коли її втілює висококваліфікований вчитель, вихователь.

Вимоги до вчителя і його всебічної підготовки сформульовані К.Д. Ушинським чітко та однозначно. Вміння не тільки вчити, а й виховувати любов до своєї професії й прихильне ставлення до дітей, відповідальне ставлення до обов'язків педагога, освіченість, ґрунтовне знання педагогіки і психології, володіння педагогічною майстерністю й педагогічним тактом – ось провідні риси справжнього вчителя.

У статті „Три елементи школи” (1857 р) К.Д. Ушинський виділив такі найвпливовіші *виховні сили*: адміністрацію закладу, вихователів та вчителів. Він переконливо доводить, що коли „вихователь як за освітою, так і за характером своїм відповідає високому покликанню педагога, то заклад у його руках швидко може досягти довершеності” [2].

Звичайно, справжній учитель, на думку К.Д. Ушинського, – це той, хто постійно сам учиться, займається самоосвітою, знайомиться з найновішою педагогічною літературою, підвищує й удосконалює свою кваліфікацію.

Знаючи, що навіть досить здібний педагог може перетворитися на ремісника, якщо його діяльність ігнорує запаси виховання, Костянтин Дмитрович підкреслював необхідність для мистецтва виховання володіння прикладними знаннями про умови ефективності виховного процесу, про способи педагогічної діяльності, про засоби педагогічного впливу. Загалом проблемі підготовки вчителя-професіонала він приділив велику увагу в своїй науково-практичній діяльності.

Думки педагога-демократа про підготовку вчителів викладені в таких роботах: „Проект учительської семінарії”, „Три елементи школи”, „Педагогічна подорож по Швейцарії”, „Думка колезького радника К.Д. Ушинського про проект реорганізації Гатчинського інституту” та інші. Пропонована система підготовки вчителя базувалася на усвідомленні високої ролі вчителя в житті суспільства, на великій вазі особистісного фактора у

педагогічній діяльності. Йому належить думка: *виховна сила виливається лише з живого джерела людської особистості*. Особистий приклад учителя, за його словами, – це промінь сонця для молодої душі. Він прагнув привернути увагу громадської думки до того, яке велике суспільне значення має праця шкільного педагога і яка увага і турбота повинні бути виявлені з боку громадськості до народного вчителя.

У статті „Про користь педагогічної літератури” він пише: „Вихователь, що стоїть нарівні з сучасним ходом виховання, відчуває себе живим, діяльним членом великого організму, який бореться з нещастям та недоліками людства, посередником між усім, що було благородного й високого в минулій історії людей, і поколінням новим, охоронцем святих заповітів людей, які боролися за істину і за благо. Він відчуває себе живою ланкою між минулим і майбутнім, могутнім ратоборцем істини й добра, і усвідомлює, що його справа, скромна зовні, – одна з найважливіших справ історії, що на цій справі ґрунтуються царства і нею живуть цілі покоління” [2].

К.Д. Ушинський стверджував, що вчитель не виконає свого обов’язку, якщо буде лише викладачем предмету і не буде вихователем. Знання, як вважав він, далеко не складають головного достоїнства викладача навчального закладу. Головне, щоб викладач умів виховувати учнів своїм предметом.

Учений розробив зміст спеціальної підготовки вчителя, визначив коло наук для вивчення майбутніми народними вчителями в учительських семінаріях. Він наголошував на всебічній підготовці вчителя, щоб він мав пізнання не лише в законі Божому, граматиці, арифметиці, географії та історії, але й у природничих науках, медицині, сільському господарстві; окрім того, вчитель має вміти добре писати, малювати, креслити, читати ясно і виразно і, якщо можливо, навіть співати. Центральне місце серед цих наук він відводить рідній мові, бо цей предмет входить в усі інші предмети і вбирає в себе їхні результати.

У „Проекті учительської семінарії” К.Д. Ушинський висловив цінні думки не лише щодо питань підготовки вчителів початкової школи, але й для середніх навчальних закладів та викладачів педагогіки. Він висунув ідеї, які набагато випередили час. Вважав за необхідне відкрити при університетах педагогічні факультети, визначив для них наукові дисципліни. Педагогічні факультети, що пропонувалися ним, мусили бути центрами розвитку і поширення педагогічної науки. У проекті К.Д. Ушинський висунув ідею не лише теоретичної, але й практичної підготовки вчителів: „Метод викладання можна вивчити з книги або зі слів викладача, але набутти навичок у застосуванні цього методу можна тільки діяльною і тривалою практикою” [3, с.118].

Багато уваги приділив К.Д. Ушинський майстерності розповіді вчителя у початкових класах, від якої залежить успішне навчання молодших школярів: „*діти більше люблять слухати, ніж читати, вже й тому, що в перші два-*

три роки самий процес читання ще стомлює їх. Крім того, треба привчити дітей не тільки читати, але й слухати уважно, а потім засвоювати й переказувати те, що чули” [1, с.194].

Учений вважав, що вміння розповідати зустрічається не часто, та навіть обдарованій людині треба багато працювати, щоб виробити в собі майстерність педагогічної розповіді. Вона повинна бути не тільки цікавою, а й мати в собі педагогічні якості, тобто легко сприйматися дітьми, так, щоб дослухавши розповідь до кінця, учень пам’ятав її середину й початок; щоб подробиці не заступали головного, а головне, позбавлене подробиць, не здавалося сухим [1, с.194].

Педагогу необхідно добре знати свій предмет, володіти методикою викладання, йти в ногу з життям і постійно вдосконалювати свою майстерність, тобто бути високоосвіченою і різносторонньою людиною, беззаперечним авторитетом для своїх вихованців та їх батьків.

Завдання забезпечення в учнів глибоких і міцних знань, що весь час мають зростати, в К.Д. Ушинського гармонійно поєднуються з завданнями, які повинна реалізувати загальноосвітня школа. Він зазначав, що ніколи не слід запізнюватись з цим: *„якщо шкідливо вчити дитину, не розвиваючи, то так само ж шкідливо спершу сильно розвивати її, а потім засадити її за найнудніші речі, якими звичайно бувають перші початки наук*”, адже навчання і розвиток діалектично взаємопов’язані [2].

І сьогодні не втратили свого значення міркування мудрого педагога про науку і мистецтво виховання, про відповідальність професії вчителя, її непересічну роль у забезпеченні соціального прогресу. Ще й дотепер не вся програма підготовки вчителя, задумана К.Д. Ушинським, повністю реалізована.

Список використаної літератури

1. Ушинський К.Д. Твори в 6-ти томах / К.Д. Ушинський. – К. : Рад. школа, 1954. – Т.2. – 442 с.
2. Хрестоматія з української класичної педагогіки : К. Ушинський, С. Русова, А. Макаренко, Г. Ващенко, В. Сухомлинський : навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл. / уклад. В.П. Кравець, О.І. Мешко. – К.: Грамота, 2008. – 768 с.
3. Струминский В.Я. Основы и система дидактики К.Д. Ушинского / В.Я. Струминский. – М.: Учпедгиз, 1957. – 216 с.

Ю. Ткачук, магістрант історичного факультету;
С.С.Вітвицька, докт. пед. наук, професор
(Житомирський державний університет імені Івана Франка)

Педагогічні погляди Михайла Максимовича

Михайло Максимович був одним із учених-енциклопедистів вітчизняної історіографії. Важко навіть перелічити всі сфери його діяльності: ботаніка,

історія, етнографія, лінгвістика, археологія, філософія, поезія. Діапазон інтересів, різнобічність і творча обдарованість М. Максимовича, вільне володіння давніми й сучасними мовами вражали його сучасників. Тож не дивно, що саме йому випала честь стати першим ректором Київського університету Св. Володимира.

Народився Михайло Олександрович 3 вересня 1804 року в дворянській родині на хуторі Тимківщина (поблизу села Богуславець) Золотоніського повіту Полтавської губернії (нині – Черкаська область).

Здобувши початкову освіту вдома, майбутній ректор у 1812-1819 рр. навчався в гімназії у Новгороді-Сіверському. Після закінчення навчального закладу Максимович вступив до Московського університету на відділення словесності, але через два роки переходить на природничо-математичний факультет, згодом відвідує ще й заняття з медицини [3, с. 146].

У 1823 р. після закінчення природничого відділення М. Максимовича залишили при університеті для наукової та викладацької роботи. Читаючи лекції з ботаніки, він у 1827 р. захистив дисертацію на тему „Про системи рослинного царства”. Результати своїх досліджень він оприлюднив у двотомнику „Основи ботаніки” (1828-1831), першій науковій праці такого роду, виданій у Росії. Услід за цим у 1833 р. він опублікував популярну, розраховану на широкий читачий загал, книгу з природознавства. Тоді ж Максимович, ще не досягнувши тридцятирічного віку, був затверджений у званні професора й обійняв посаду завідувача кафедри ботаніки Московського університету [2, с. 162].

Проте наукові інтереси молодого вченого не обмежувалися ботанікою. Він ґрунтовно опановував й інші природничі науки, зокрема зоологію, хімію і фізику. При цьому саму природу прагне зрозуміти загалом, на рівні філософського осмислення.

З багатогранної спадщини Михайла Максимовича можна виокремити й ряд моментів, які характеризують його як освітянина й педагога. Першим фактом тут є, безперечно, його перше ректорство в новоствореному Київському університеті Св. Володимира. Михайло Олександрович немало зробив для його становлення, закладання традицій, котрими нині заслужено пишається головний університет незалежної України.

У грудні 1833 р. з ініціативи міністра освіти графа С. Уварова (він не дуже хотів бачити керівником вузу М. Максимовича, тож „пробивати” цю посаду для друга до Києва приїжджали і О. Пушкін, і В. Жуковський, і М. Гоголь) було прийнято рішення про переведення до Києва незадовго перед цим закритого Кременецького ліцею (з Волині), з бібліотекою і науковими колекціями. Це послугувало базою університету Св. Володимира, офіційно відкритого 15 липня 1834 р. Заняття почались у вересні того ж року – з урочистої промови першого ректора університету Михайла Максимовича перед викладачами і студентами. У яскравому, натхненному виступі вчений накреслив завдання й перспективи установи. Було утворено й Київський

навчальний округ, у системі якого університет ставав провідною установою [1, с. 124].

Київський університет спочатку складався з двох факультетів: філософського (який у 1850 р., після указу про заборону викладання філософії у світських навчальних закладах, розділився на історико-філологічний і фізико-математичний) і юридичного. 1841 р. у зв'язку із закриттям Вільненської медико-хірургічної академії (причиною стали опозиційні настрої серед викладачів і студентів вузу, переважно поляків та литовців) до них додався й медичний факультет.

Переїхавши до Києва, Максимович одразу взявся до організації наукової праці. 1834 р. при університеті під його керівництвом був створений Тимчасовий комітет для дослідження старожитностей, до роботи в якому були залучені мало не всі київські дослідники старовини, зокрема М. Берлинський (автор першої „Історії Києва”), С. Зенович, Г. Данилович, С. Орнатський, В. Цих. Результатом роботи цього комітету стало створення при університеті Св. Володимира в 1837 р. музею старожитностей, де збирали і зберігали археологічні колекції, інтенсивно поповнювані кожного року. Сам Максимович неодноразово брав участь в археологічних розкопках рідного краю [4, с. 321].

Також довелося Максимовичу побути й деканом філософського факультету і завідувати різними кафедрами в Москві й Києві.

Великої ваги надавав учений питанням народної просвіти, яка, на його думку, має стати основним завданням, метою передових людей; вона мусить охопити всі прошарки населення, віднайти таланти серед народу. В одній із праць Максимович обґрунтовує думку про те, що наука повинна бути не самоціллю, а знаряддям суспільного прогресу. "Тоді науки, – писав він, – становлять просвіту, коли вони розповсюджуються, рухаються, ростуть у розумі всього народу й удосконалюють. Пустити науку в обіг поміж справами, поширити її, значить розлити просвітництво в народі". Дбаючи про гуманізацію й демократизацію науки, Максимович мріяв створити "загальнонародну енциклопедію".

Займаючись просвітительством, він глибоко вірив у людський розум і вважав освіту за суспільну зброю, гострішу за косу, багнет і шаблю в боротьбі за щасливе життя народу.

У 1843 р., завдяки невтомній науково-організаційній роботі Максимовича, який уже залишив ректорство й зосередився на керуванні філософським факультетом, у Києві створюється Тимчасова комісія з розгляду давніх актів, куди ввійшов і молодий М. Костомаров. Тут починалася його професійна робота як історика [2, с. 141].

Внесок Максимовича в українську та російську науку – величезний. Багато в чому завдяки Михайлу Олександровичу Київ (доти відомий переважно філософсько-богословською школою) уже до середини XIX ст. перетворився на один із найбільших наукових центрів [2, с. 152].

Список використаної літератури

1. Марков П. Г. Відомий історик України (до 175 річчя з дня народження М.О. Максимовича) / Марков П. Г. // Український історич. журнал. – 1979. – № 8. – С. 162.
2. Огородник І.В. Історія філософської думки в Україні. Курс лекцій: навч. посіб. / Огородник І.В., Огородник В.В. – К., 1999. – 543 с.
3. Санцевич А. В. М. О. Максимович – видатний історик XIX ст. / Санцевич А. В., Марков П. Г. // Український історичний журнал. – 1974. – № 6. – С. 146 – 147.
4. Сто найвідоміших українців [текст] : науч. изд. / укл. М. Гнатюк, Л. Громошенко, О. Ламонова. – [2-ге вид., випр. і доп.]. – М. – К., 2002. – 584 с.

О. Шеремет, магістрант ННІ педагогіки.

В.В. Павленко, канд. пед. наук, ст. викладач

(Житомирський державний університет імені Івана Франка)

Ідеї розвивального навчання в педагогічній спадщині Й.Г. Песталоцці

Серед особистісно орієнтованих технологій у сучасній педагогічній науці чільне місце посідає технологія розвивального навчання, яка стала предметом дослідження багатьох вітчизняних та зарубіжних учених. Саме розвивальне навчання, за твердженням багатьох науковців та практиків, забезпечує інтелектуальний розвиток дитини, сприяє формуванню активного, творчого учня, який здатен працювати нестандартно, проявляти ініціативу, самостійність під час виконання різноманітних педагогічних завдань. Методологічні основи теорії розвивального навчання висвітлено у працях Ш. Амонашвілі, Л. Виготського, В. Давидова, Д. Ельконіна, Л. Занкова.

Мета статті – проаналізувати ідеї розвивального навчання в творчій спадщині Й.Г. Песталоцці.

У педагогічному словнику **“розвивальне навчання”** визначається як напрямок у теорії й практиці освіти, що орієнтується на розвиток фізичних, пізнавальних і моральних здібностей учнів шляхом використання їх потенційних можливостей [1, с. 21].

Основою учіння в структурі розвивального навчання є самостійна навчально-пізнавальна діяльність учня, яка заснована на його здатності регулювати свої дії відповідно до усвідомлених цілей.

Ідея розвитку в процесі навчання має давні традиції в історії педагогіки та освіти. Вагомий внесок у розробку вихідних положень теорії розвивального навчання зробив Й.Г. Песталоцці, який у теорії елементарної освіти стверджував, що навчання повинно мати розвивальний характер. Мета навчання полягає не тільки в тому, щоб дати дитині певну суму знань, а в тому, щоб розвинути її розум, внутрішні сили, здатність самостійно розв’язувати завдання, які виникають у процесі пізнання. Про результати такого навчання Й.Г. Песталоцці писав у творі “Як Гертруда вчить своїх дітей”. “У результаті уваги, що приділялася повному засвоєнню знань, мої очікування були набагато перевершені: у дітей швидко почало розвиватися усвідомлення своїх сил, яке

раніше було відсутнє, вони зрозуміли свої можливості ... Діти відчували, що невідомі сили пробуджуються від сну” [2, с. 408].

Й.Г. Песталоцці висунув ряд *принципів розвивального навчання*:

- основи виховання потрібно не видумувати, але відшукувати;
- вони лежать у природі людини;
- природі людини властиве живе прагнення до розвитку;
- виховання має усувати зі свого шляху перешкоди, діючи більш негативно, ніж позитивно;
- позитивна дія – збудження;
- розвиток людини починається з чуттєвих відчуттів, вражень;
- засіб до самовизначення – самостійність;
- практична спритність людини залежить від кількості духовних і фізичних сил, отже, головна справа виховання – це нормальний розвиток сил.

Й.Г. Песталоцці виходив з передумови, що людина народжується здатною розвиватися фізично, розумово і морально: “Око хоче дивитися, вухо – чути, нога – ходити, рука – хапати. Але також і серце хоче вірити і любити. Розум хоче мислити”. Педагог був переконаний у необхідності одночасного розвитку “розуму, серця і руки, оскільки будь-який односторонній розвиток однієї з наших сил не справжній, не природовідповідний розвиток, це лише ілюзія освіти” [2, с. 432].

Сутність елементарної розумової освіти Й.Г. Песталоцці бачив у гармонійному розвитку розумових задатків людини, а саме з розвитку здатності до спостереження починається розвиток розумових сил людини, потім через здатність до мовлення шлях пізнання завершується здатністю до мислення. Всі сили дитини, на думку Й.Г. Песталоцці, повинні розвиватися шляхом багаторазового повторення та вправлення. Любов до людей – на основі власних дитячих учинків, проявів доброзичливості, а не шляхом постійних тлумачень про те, що таке любов до людей, чому треба любити людей. Розум розвивається в процесі роботи власної думки, а не за допомогою засвоєння чужих думок. Фізичний розвиток дитини, підготовка її до праці також здійснюється на основі найпростіших проявів фізичних сил, які починають діяти в людини під впливом життєвої необхідності і її внутрішньої потреби [2, с. 402].

Навчання, що ґрунтується лише на словесних поясненнях учителя і передбачає довільне збільшення кількості навчальних предметів, є неприродним і малорезультативним. Про це йдеться у “Лебединій пісні”, а саме “дітей усе більше хочуть навчити мислити, з одного боку, шляхом довільного і неприродного збільшення числа предметів, що розглядаються поверхово та однобічно, з іншого – шляхом вивчення логіки ... через чітке або витончене пояснення вічних законів, що лежать в основі здатності до мислення” [2, с. 402]. Обидва ці шляхи ведуть лише до того, що вроджена здатність до мислення в кращому випадку пригнічується, а в гіршому – потворно деформується: “Подібно до того, як людина природовідповідно

підноситься до здатності вірити і любити не через тлумачення їй сутності любові і віри, а через прояви насправді істинної віри і справжньої любові, так само вона досягає розвиненої здатності до мислення не за допомогою роз'яснення і тлумачення вічних законів, що лежать в основі розумових здібностей людини, а тільки завдяки самому факту мислення” [2, с. 403-404].

Ще більш різко педагог реагував на тенденцію раннього навчання дітей, яка була поширена у тогочасній Європі: “Я зовсім не вважаю корисним та цінним раннє навчання дітей читанню і письму, що, ніби штучно вирощує в них схильність до передчасних і незрілих суджень” [2, с. 81]. І в іншому місці: “Природа ніби оточила зовнішньою оболонкою вищі задатки людини. Якщо ти розіб'єш цю оболонку, перш ніж вона розкриється сама, то ти розкриєш нестиглу перлину і знищиш той скарб життя, який ти повинен зберегти своїй дитині ... Передчасний розвиток голови і серця знищує справжні сили людини” [2, с. 93].

За твердженням Й.Г. Песталоцці, процес розвитку всіх людських сил і можливостей починається з самого простого і поступово піднімається до більш складного. Таким чином має здійснюватися і навчання. Притаманні кожній дитині від народження задатки сил і здібностей треба розвивати, вправляючи в тій послідовності, яка відповідає природному порядку, вічним і незмінним законам розвитку дитини.

Отже, розвивальне навчання визначається як напрямок в теорії і практиці освіти, що орієнтується на розвиток фізичних, пізнавальних і моральних здібностей учнів шляхом використання їх потенційних можливостей.

Список використаної літератури

1. Гончаренко С.А. Український педагогічний словник / С.А. Гончаренко. – К.: Либідь, 1997. – 376 с.
2. Песталоцци Й.Г. Избр. пед. произв. в 3-х тт. / И.Г. Песталоцци. – М., 1965. – Т.3. – 450 с.
3. Психологія особистості : Словник-довідник / за ред. П.П. Горностая, Т.М. Титаренко. – К.: Рута, 2001. – 320 с.

***А. Б. Пахолюк**, магістрант ф-ту фіз. вихов. та спорту,
Яворська Т.Є., канд. наук з фіз. вих. та спорту
(Житомирський державний університет імені Івана Франка)*

Історичний екскурс у розвиток спортивної аеробіки

На сучасному етапі розвитку спортивна аеробіка стала дуже популярним видом рухової активності не тільки в Україні, але й у всьому світі. Спортивна аеробіка – це вид спорту оздоровчої спрямованості, в якому спортсмени виконують безперервний та високо інтенсивний комплекс ритмічних вправ із складною координацією.

Наукові праці Л. І. Богданова, Е. С. Крючек, Т. С. Лисицької, Е. Б. Мякінченко, Л. В. Сиднєвої, В. М. Смолевського, В. Ю. Сосіної, Е. М. Фабіан, М. П. Шестакова, В. С. Юрасова та багатьох інших авторів присвячені змісту та методиці проведення вправ із аеробіки [1; 4; 5; 6].

Метою нашої статті є здійснити історичний експурс у розвиток спортивної аеробіки.

Становлення спортивної аеробіки, ритміки, ритмічної гімнастики, які лежать в основі ритмічних занять, мають одне історичне коріння. На початку 20 століття французький фізіолог Ж. Демені вперше ввів вправи естетичного характеру, на основі яких було створено своєрідну танцювальну гімнастику для жінок, що здобула великої популярності.

У розробці свого комплексу вправ Ж. Демені робив наголос на провідному значенні ритму і гармонії, чергуванні напруження та розслаблення м'язів. Крім того, ним було закладено основу безперервного потокового методу виконання вправ, який у сучасній аеробіці є актуальним. Комплекс Ж. Демені послужив потужним поштовхом до розвитку різних методик ритмічної гімнастики і до появи власне аеробіки.

Швейцарський педагог Е. Жак-Далькроз увійшов до історії як творець ритмічної гімнастики. Він вважав, що метою ритмічної гімнастики (аеробіки) є вдосконалення сили, гнучкості, а також здатності м'язів до скорочення та розслаблення.

Методика А. Дункан була основою виникнення художньої гімнастики, засоби якої використовуються на заняттях ритмікою та аеробікою.

Слово „аеробіка” в перекладі з грецької мови „аеро” означає повітря, „біос” – життя, у вільному перекладі – життя завдяки кисню.

Проведений нами аналіз літературних джерел з проблеми дослідження показав, що наприкінці 60-х років XX-го століття під час проведення дослідницької роботи з аеробного тренування для військово-повітряних сил США відомим американським лікарем Кеннет Купером було запропоновано оздоровчу спрямованість аеробіки та основи тренувань для всіх вікових груп.

За К. Купером, аеробіка – це система вправ середньої інтенсивності, під час якої встановлюється рівновага в роботі життєво важливих органів, забезпечується ефективна потреба та транспортування кисню в організмі. Проте, не заперечуючи корисності даного виду гімнастики, К. Купер не знайшов їй місця в системі аеробних вправ [3, с. 11-16].

У 1969 році Дж. Соренсен уперше запропоновано використовувати хореографічно впорядковані гімнастичні вправи для занять під музику та введено термін „аеробіка” для визначення оздоровчого виду гімнастики.

У 70-х рр. XX ст. впроваджена така форма оздоровчої фізичної активності як аеробні танці. До змісту цього виду гімнастики належить ритмічний біг, стрибки, нахили, махи та багато танцювальних рухів і кроків. Усе це виконувалося під ритмічну музику. За своєю структурою та змістом

занять аеробні танці підійшли найближче до сучасної ритмічної гімнастики й аеробіки.

На сучасному етапі розвитку аеробіки виділяють два основних її напрямки – це оздоровча аеробіка та спортивна аеробіка.

Оздоровча аеробіка – один із засобів оздоровчої фізичної культури, метою якого є зміцнення та оздоровлення організму людини.

Спортивна аеробіка – молодий вид спорту, який набуває вибухової популярності завдяки пропаганди методики доступних і привабливих вправ знаменитої американської артистки Джейн Фонда на початку 80-х років ХХ ст. Особлива риса цієї методики: „Не нашкодити”, тобто усі вправи повинні нести тільки позитивний ефект і давати певний наслідок.

З часом американським подружжям Кетрін і Ховард Шварц було сформовано новий вид спорту – спортивну аеробіку, який відповідає усім законам створення оздоровчих аеробних програм. Створюючи правила змагань, авторами було розроблено основні критерії оцінки виступів: майстерність, артистичність та аеробність. Склавши уявлення про силу, витривалість, гнучкість та хореографічну підготовку спортсмена, судді виставляють оцінку в межах 10 балів. Починаючи з 1984 року, щорічно змагання проходять у різних штатах Америки і закінчуються Чемпіонатом США. На світовий рівень спортивна аеробіка вийшла у 1989 році проведенням чемпіонатів світу та Європи [2, с. 8].

На сьогоднішній день найбільшого розповсюдження аеробіка набула в таких країнах світу, як США, Австралія, Швеція, Франція та Японія. Активно розвивається в Канаді, Бразилії, Німеччині, Великобританії, Італії тощо.

В Україні про спортивну аеробіку дізналися завдяки діяльності Міжнародної Федерації зі спортивної аеробіки, яка організовувала та проводила семінари, показові виступи й телевізійні програми за участю провідних закордонних фахівців.

У 1990 році в Італії проходив перший чемпіонат Європи, під час якого українська спортсменка Олена Бехтерева отримала перемогу в індивідуальних виступах жінок і стала першою Чемпіонкою Європи. Починаючи з 1990 року, іде напружена праця оволодіння новим видом спорту та рухової активності.

Створення Федерації зі спортивної аеробіки України в 1991 році стало поштовхом професійним тренерам і спортсменам для зміни свого спортивного напрямку та вивчення спортивної аеробіки. Чемпіонат України у 1993 р., який проходив у м. Запоріжжя, став свідком зростаючої популярності спортивної аеробіки в Україні. Важливою подією 1993 р. стала участь збірної команди України у чемпіонаті світу в Америці у Новому Орлеані, під час якої наша команда потрапила у десятку сильніших серед 40 країн учасниць (Олена Бехтерева, Ольга Пасічна, Юрій Пінчук та Геннадій Ляшенко).

Поява нових спортивних громадських організацій з різних нетрадиційних видів спорту дала можливість щорічно проводити Чемпіонат

та Кубок зі спортивної аеробіки в Україні та представляти державу під своїм прапором на всіх міжнародних змаганнях.

Світова спортивна аеробіка має багато досягнень і проблем у розвитку. Бажаючи бути видом спорту в олімпійській програмі, сформовані нові правила і проводиться дуже багато різноманітних змагань. Проте у світі є три міжнародні федерації, які розвивають аеробіку, мають свої правила змагань та власний шлях розвитку [7, с. 4; 8, с. 25].

Таким чином, спортивна аеробіка сьогодні як новий вид спорту є результатом удосконалення різних систем оздоровчої гімнастики, що існували раніше, та активно розвивається в багатьох країнах світу. Історичні тенденції розвитку спортивної аеробіки захоплюють молоде покоління, зростає популярність залучення дітей до рухової активності. Використання засобів спортивної аеробіки в процесі фізкультурної діяльності сприяє оздоровленню та вихованню гармонійно розвиненої особистості.

Отже, ретроспективний аналіз літератури дозволив переосмислити походження ритмічних вправ і здійснити історичний екскурс у проблему дослідження.

Список використаної літератури

1. Богданова Л.И. Методика занятий спортивной аэробики / Богданова Л.И., Смолевский В.М., Юрасов В.С. – М., 1984. – 54 с.
2. Катлін Керр. Атлетік джорнел / Катлін Керр // Спорт за кордоном. – 1990. – № 24. – С. 8.
3. Купер К. Аэробика для хорошего самочувствия / Купер К. – М., 1989. – 224 с.
4. Лисицкая Т.С. Ритмическая гимнастика: методика и физиологическое воздействие / Лисицкая Т.С., Ростовцева М.Ю., Ширковец Е.А. // Гимнастика. – 1985. – Вып. 1 – С. 24-29.
5. Смолевский В.М. Нетрадиционные виды гимнастики / Смолевский В.М., Ивлев Б.К. – М.: Просвещение, 1992. – 78 с.
6. Сосина В.Ю. Ритмическая гимнастика / Сосина В.Ю., Фабиан Є.М. – К., 1990. – 256 с.
7. Спортивная аэробика. Правила соревнований. – Москва, 1990. – 28 с.
8. Kuzminska O. Gimnastika. Jazzowa czy Aerobic / Kuzminska O. – Poznan: RSW, 1984.–144 s.

***Т. Кучер**, магістрант ННІ педагогіки;*

***В. М. Єремєєва**, канд. пед. наук, доцент*

(Житомирський державний університет імені Івана Франка)

Проблема родинно-шкільного виховання у педагогічній спадщині

В. О. Сухомлинського

В умовах демократизації та гуманізації громадського життя, інтегрування світових економічних процесів, підвищення рівня інформатизації суспільства особливого значення набуває стан родинного

виховання, оскільки саме у сім'ї починають розвиватися розумові, фізичні здібності, моральні, естетичні якості дітей, виробляється їхнє ставлення до людей, до навколишнього світу, закладаються основи світогляду, формується ставлення до праці. І тому батькам з перших днів життя дитини потрібно створити всі необхідні умови для її виховання і всебічного розвитку.

"Концепція національного виховання" одним із провідних визначає принцип гармонізації родинного і суспільного виховання як "організацію педагогічного всеобучу батьків, об'єднання і координацію виховних зусиль усіх суспільних інституцій" [2]. Початкова школа відіграє вирішальну роль у розвитку особистості, тому однією з важливих проблем, які ставить суспільство, постає пошук ефективних способів співпраці сім'ї та школи.

Дослідження шляхів оптимізації родинно-шкільного виховання у початковій школі є метою даної статті.

Різні аспекти сімейного виховання розглядали зарубіжні педагоги минулого Я. А. Коменський, Й. Г. Песталотці, Ж. - Ж. Руссо. Досвід вітчизняного родинного виховання представлений літописцями та педагогами Київської Русі (Нестор, Феодосій Печерський, князь Володимир Мономах).

Умови взаємодії сім'ї та школи у вихованні дітей молодшого шкільного віку розглядаються в дослідженнях сучасних, українських науковців та педагогів (Т. Алексєєнко, Б. Кобзаря, Л. Пилипенко, О. Савченко та ін.).

Шляхи спільної діяльності школи, сім'ї та громадськості в системі педагогічної освіти батьків висвітлені у працях сучасних зарубіжних науковців А. Бадаляна, З. Зайцевої, В. Кіма та ін. Ідею "родинно-шкільного виховання" розвивав російський педагог П. Каптерев, вважаючи, що сім'я, школа і громадськість повинні працювати у тісній співдружності.

Система родинно-шкільного виховання в українській педагогіці розроблялась В. О. Сухомлинським. Під родинно-шкільним вихованням він розумів спільну діяльність школи і сім'ї, розглядаючи їх як єдину систему. Спільна виховна діяльність, як підкреслював видатний педагог, має спиратися на принципи безперервності і єдності виховання в школі й сім'ї, повагу до особистості вихованця, єдині вимоги, віру в його сили і можливості [5].

Робота школи з родинами учнів, на думку педагога, повинна розпочинатися зі створення єдиного колективу батьків, налаштованого на ефективну педагогічну взаємодію з учителями. Тому в час динамічних суспільних змін, спричинених диференціацією соціальної та культурної різниці населення (особливо в умовах сільської місцевості), стресами, різницею життєвих цінностей та досвіду, комунікативними здібностями й дискомфортом, різницею у сприйнятті дитячих потреб, педагогічним колективам шкіл слід звернути особливу увагу на подолання перешкод на шляху створення позитивного сімейно-вчительського партнерства.

В. О. Сухомлинський зазначав, що в педагогіці немає універсальних рецептів, форм і методів, які б гарантували успіх у вихованні. До кожної дитини потрібен свій підхід [4]. Виходячи із зазначеного, вчителі та батьки

повинні враховувати вікові особливості, виявляти мотиви поведінки, оцінювати дії та вчинки, розв'язувати конфліктні ситуації, створювати ситуації вибору. Ступінь сформованості даних умінь суттєво впливає на вихованість та інтелектуальний розвиток дітей.

Серед умов, що безпосередньо стосуються успішності виховного процесу в сім'ї, важливе місце посідає педагогічна культура батьків, яка передбачає засвоєння ними досвіду виховання дітей у сім'ї, національних традицій. Це вимагає організації педагогічної просвіти батьків та стимулювання їхньої самоосвіти, що підвищить ефективність педагогічного впливу на дітей у сім'ї.

За словами В. Сухомлинського, в наш час немає важливішого у сфері виховання завдання, ніж навчити батька та матір виховувати своїх дітей, прищепити їм високу педагогічну культуру, оскільки "без турбот про педагогічну культуру батьків неможливо розв'язати жодного завдання, що стосується навчання та виховання" [4].

Сухомлинський вважав, що "педагогіка повинна стати наукою для всіх – і для вчителів, і для батьків". Але успіх виховання визначає не стільки наявність педагогічних знань, скільки вміння застосовувати їх у виховній практиці. Так важливе значення, на його думку, мають сформовані уміння вести задушевну бесіду, організувати корисну справу.

Батьківська педагогіка, як наголошував видатний педагог, як "елементарне коло знань матері та батька про те, як істота, що народилася від людини, стає людиною, – це фундамент, основа всієї педагогічної теорії та практики" [3, с. 572]. Він закликав учителів навчити батьків шляхетної справи виховання своїх дітей "як виконання високого громадянського обов'язку". Із цією метою вчителю доцільно урізноманітнювати форми, засоби і методи співпраці з родинами учнів для підвищення рівня педагогічної культури батьків, враховуючи їх загальний розвиток, різноманітні інтереси.

Ефективна система родинно-шкільного виховання, на думку В. Сухомлинського, не тільки дає змогу добре виховати молоде покоління, а й одночасно є дуже важливою умовою вдосконалення морального обличчя сім'ї, батька і матері. Без активної участі батька й матері в житті школи, без постійного духовного спілкування і взаємного духовного збагачення дорослих і дітей неможлива сім'я як первинний осередок суспільства, і так само неможлива школа як найважливіший навчально-виховний заклад, отже, і неможливий моральний прогрес суспільства [4, с. 13-14].

Отже, родинно-шкільне виховання ефективне тільки тоді, коли батьки разом з учителями володіють сучасними педагогічними знаннями й уміннями, застосовують їх практично, не стоять осторонь, а беруть активну участь у навчально-виховному процесі школи. У справі оволодіння батьками педагогічною культурою суттєву роль відіграє школа. Тісний взаємозв'язок школи та сім'ї може розвиватися завдяки педагогічній освіті батьків і залученню їх до виховної роботи.

Відтак, освітньо-виховні заклади, здійснюючи педагогічну просвіту, мають поширювати інформацію щодо різних аспектів діяльності батьків, зосереджувати головну увагу на підвищенні рівня їх педагогічних знань. У процесі такої роботи вихователям різних навчально-виховних і культурно-освітніх закладів необхідно надавати теоретичним знанням практичного спрямування, враховуючи прагматизм батьків; залучати батьків до самоаналізу власної виховної діяльності; заохочувати до обміну досвідом з іншими батьками, родинами; спонукати батьків до самоосвіти, саморозвитку.

Список використаної літератури

1. Алексеев Т. Ціннісні орієнтації сімейного виховання: концепція реалізації / Т. Алексеев // Рідна школа. – 1997. – № 10. – С. 69–72.
2. Концепція виховання дітей та молоді у національній системі освіти / Інф. зб. Мін. освіти і науки України. – 1996. – №13.
3. Сухомлинский В. Избр. произв.: в 5 т. / Сухомлинский В. – М., 1979. – Т. 2.
4. Сухомлинський В.О. Павлівська середня школа / В.О. Сухомлинський // Вибр. тв.: у 5-ти т. – К.: Рад. школа, 1977. – Т. 4.
5. Сухомлинський В.О. Проблеми виховання всебічно розвиненої особистості / В.О. Сухомлинський // Вибр. тв.: у 5-ти т. – К.: Рад. школа, 1976. – Т. 1.

Д.Б. Мороз, студентка IV курсу ННІ педагогіки;

М. А. Федорова, канд. пед. наук, доцент

(Житомирський державний університет ім. Івана Франка)

Поняття „Я-концепції” особистості у вітчизняній та зарубіжній психолого-педагогічній літературі

Становлення особистості та її взаємодія з навколишнім світом — одна з надзвичайно актуальних проблем науки, якій присвячено немало філософсько-соціологічних та психолого-педагогічних досліджень. Однак залишається ще багато проблем з людинознавства, які потребують уваги вчених. До таких відноситься проблема „Я-концепції” особистості, яка досліджується багатьма вітчизняними та зарубіжними психологами і педагогами. Свій внесок у дослідження проблематики „Я – концепції” зробили: І. С. Кон, В. В. Столін, І. С. Булах, Д. О. Леонтьєв, Н.Ю.Максимова, У. Джеймс, Е. Еріксон, К. Роджерс, Р. Бернс, І. Н. Міхеєва та ін.

Мета статті — коротко обґрунтувати досвід вітчизняних та зарубіжних психологів і педагогів у вивченні поняття „Я-концепція”.

Наукове пізнання природи людського Я і самосвідомості зокрема, має давню історію, оскільки завжди цікавило філософську думку і знаходило конкретизацію в одвічному запитанні кожної психічно здорової особи: „Хто Я?” Загальновідомо, що людина по-справжньому вперше стає особистістю лише тоді, коли у неї повно формується поняття „Я”. Адже свого часу О.М.Леонтьєв стверджував, що особистість народжується двічі: у 3 роки,

коли каже: „Я сам” (виникає свідомість) і в підлітковий вік, коли говорить: „Я розумію себе” (формується самосвідомість). Самосвідомість – це процес, за допомогою якого особа пізнає себе, а відтак й ставиться до себе. Її продуктом є уявлення людини про себе, тобто про власну Я-концепцію [6, с.5, 6].

Епіцентром самосвідомості, за В. П. Зінченком, є процес усвідомлення власного Я як внутрішньої сутності людини [2]. І. Кант, обговорюючи питання самосприйняття і самосвідомості, писав, що людське Я здається подвійним: „1) Я як суб’єкт мислення (в логіці), котре означає чисту аперцепцію (суто рефлексивне Я), це досить просте уявлення; 2) Я як об’єкт сприйняття, що означає внутрішнє почуття, котре містить багатоманітність визначень, які уможливають внутрішній досвід” [3].

Згідно з психоаналітичною теорією З. Фрейда, психіка особистості вміщує три генетично і функціонально різних компоненти: „Воно” (резервуар несвідомих потягів та імпульсів психічної енергії, які керуються „принципом задоволення”), „Я”, або „Его” (свідома основа, яка діє на засадах „принципу реальності” й виконує посередницькі функції між ірраціональними прагненнями „Воно”, обставинами фізичного світу і вимогами соціуму) і Над-Я, або Супер-Его (формується з Его і втілює у собі засвоєні моральні заборони норми, себто перенесена всередину моральна цензура). Крім того, окрему частину Супер-Его становить Его-ідеал. Якщо Супер-Его визначає, якою людина має бути, то Его-ідеал спричинює те, якою саме вона хоче стати, кого наслідує [6, с. 7]. З. Фрейд вважав внутрішнім джерелом розвитку „Я” особистості суперечність між його реальним та ідеальним компонентами (боротьба „Его” та „Супер-Его”) [7].

За переконаннями Карла Юнга, психіка дитини при народженні не є „чистою грифельною дошкою”, а містить певні структури (архетипи), що надалі впливають на її розвиток, формування її „Я” та способи взаємодії зі світом. Архетип можна порівняти із сухим річищем, що визначає рельєф ріки, але рікою може стати лише тоді, коли по ньому потече вода. Отже, суть архетипу полягає в тому, що вода (психічні процеси) потече по цьому річищу, а не всупереч йому. Архетипи виявляють себе у вигляді символів: в уявах героїв, міфах, фольклорі, обрядах, традиціях тощо як узагальнений досвід наших предків. Головні з них — архетип матері, тобто збірний образ жінки, архетип батька, що визначає загальне ставлення до чоловіків [8, с. 31].

Вперше проблема „Я-концепції” як особливого психічного утворення в структурі самосвідомості була виділена і охарактеризована Вільямом Джеймсом. Глобальне, особистісне „Я” (Self) він розглядав як подвійне утворення, в якому водночас поєднуються „Я-свідоме” (I) – чистий досвід та „Я-як об’єкт” (Me) – зміст цього досвіду. „Я-як об’єкт” В. Джеймс розділив на духовне Я, матеріальне Я, соціальне Я, фізичне Я [10].

Згодом після В. Джеймса, у перші десятиліття ХХ століття, вивчення Я-концепції тимчасово перемістилося з традиційного русла психології у сферу соціології. Головними теоретиками тут стали Ч. Кулі і Дж. Мід —

представники символічного інтеракціонізму. Ними був запропонований новий погляд на індивіда, а саме пізнання його в царині соціальної взаємодії. На їх погляд, „Я” та „Інші” утворюють єдине ціле, тому що суспільство, організуючи низку поведінкових реакцій громадян, накладає певні соціальні обмеження на поведінку кожного з них [6, с. 28].

На думку Чарльза Кулі, головним орієнтиром для Я-концепції є Я іншої людини, тобто уявлення індивіда про те, що думають про нього інші. "Я-яким-мене-бачать-інші" і "Я-яким-я-сам-себе-бачу" дуже подібні за своїм змістом. Кулі запропонував теорію "дзеркального Я", стверджуючи, що уявлення індивіда про те, як його оцінюють інші, істотно впливають на його Я-концепцію [9].

Відповідно з концепцією "дзеркального Я" Ч. Кулі Джордж Мід вважав, що формування людського Я як цілісного психічного явища, по суті, є не що інше, як соціальний процес, що відбувається "всередині" індивіда, у межах якого виникають „Я-свідоме” (I) і „Я-як-об’єкт” (Me). Учений стверджує, що через засвоєння культури людина здатна передбачити як поведінку інших співгромадян, так і те, як вони передбачають нашу власну поведінку. В свідомості особи виникає те, що Дж. Мід позначає терміном „Me”, розуміючи під цим узагальнену оцінку її іншими людьми, тобто „узагальненим іншим індивідом”, або вона здійснює опис того, який вигляд в очах інших має „Я-як-об’єкт”. „Я-свідоме” трактується Дж. Мідом скоріше як імпульсивна неупорядкована тенденція психічного життя індивіда. „I” дає рух психічному життю, а „Me” спрямовує його в певне русло [4].

Значний внесок у формуванні сучасної нам теорії Я-концепції зробив Ерік Еріксон. Підхід Е. Еріксона сутнісно є розвитком концепції З. Фрейда, тільки зорієнтований на соціокультурний контекст становлення свідомого Я індивіда – Его. Проблема Я-концепції розглядається вченим через формат Его-ідентичності (ототожнення з Я), котра, на думку Еріксона, є продуктом відповідної культури. Джерело Его-ідентичності знаходиться у цілісно значимому досягненні людини. Ототожнення Его-індивіда виникає у процесі інтеграції його окремих ідентифікацій; тому важливо, щоб дитина спілкувалася із дорослими, з якими вона може ідентифікуватися [6, с. 69].

Інтеракціоністичний підхід у формуванні Я-концепції індивіда відстоює англійський психолог Р. Бернс. У своїй монографії "Розвиток Я-концепції і виховання" визначає поняття "Я-концепції" як сукупність уявлень та установок індивіда, спрямованих на себе, в поєднанні з їх оцінкою. "Я-концепція" може бути позитивною чи негативною. Позитивну "Я-концепцію" прийнято пов'язувати з позитивним ставленням до себе, самоповагою, прийняттям себе, адекватною самооцінкою, відчуттям власної цінності. Якщо виявлено негативне самоставлення, неадекватна самооцінка, неприйняття себе, відчуття власної неповноцінності, то мова йде про негативну "Я-концепцію".

У 50-х роках представники гуманістичної психології А. Маслоу, К.Роджерс та ін., розглядаючи проблему цілісності людського "Я" та його

особистісного самовизначення в соціальному середовищі, ввели поняття "Я-концепції" [1].

У теорії "Я" відомого психолога-гуманіста Абрахама Маслоу непересічне значення має потреба в самоактуалізації, тобто специфічне цілісне устремління особи до повного розвитку свого людського потенціалу. Примітно те, що самореалізація особистості буде досягнута лише після втамування „нижчих” потреб (у безпеці, харчування та ін.). Тому вчений побудував ієрархію вихідних внутрішніх спонукань людини у вигляді „піраміди потреб”, в основі якої знаходяться такі основні потреби: фізіологічні, у безпеці, приналежності, повазі, естетичні й когнітивні, у внутрішній свободі, самоактуалізації. При цьому п’ятий, передсамореалізаційний рівень додає Ж. Годфруа, а шостий – А. В. Фурман [6, с. 48].

Психологічна теорія Карла Роджерса зосереджується навколо концепції самості. Самість, або Я-концепція (ці терміни вчений вживає взаємопов’язано і взаємозамінно), — це організований, послідовний концептуальний конструкт (гештальт), який складається із сприймання властивостей Я, взаємин Я з іншими людьми і з різними аспектами життя, а також із цінностей, пов’язаних з цими уявленнями [5].

На думку вченого, Я — це диференційована частина феноменального поля, або поля сприйняття людиною світу через всезагальність того, що переживається. Ця частина поєднує усвідомлене сприйняття і цінності Я. Я-концепція визначає „портрет” людини, вказуючи на те, хто вона є. Вона відображає ті характеристики, які особа сприймає як частину себе. Наприклад, людина може сприймати себе як у позитивному світлі: „я розумний, люблячий, чесний, уважний і привабливий”. З феноменологічного погляду, Я-концепція часто відображає те, як ми бачимо себе у зв’язку з різними ролями, котрі граємо в житті. Ці рольові образи формуються в результаті все більш складних взаємозв’язків між людьми. Тому здебільшого Я-концепція вміщує певний набір образів Я — батька, чоловіка, студента, службовця, керівника, спортсмена, музиканта й артиста.

Цікавою у наукових викладах К. Роджерса є ще одна теза: Я-концепція містить не лише сприйняття того, які ми є, тобто Я-реальне чи усвідомлене сприйняття, а й те, які хотіли б бути, іншими словами, Я-ідеальне. Цей останній компонент Я відображає ті атрибути, які людина хотіла б мати, але поки що не має. Саме це Я особистість цінує і прагне до нього найбільше. Вчений був переконаний, що Я-концепція, до структури якої входять і несвідомі процеси, не може мати визначення, а відтак вона не підлягає точному науковому дослідженню [6, с. 51-53].

Таким чином, ознайомившись з досвідом вітчизняних та зарубіжних психологів і педагогів, можна зробити висновок, що Я-концепція є надскладним внутрішнім явищем, а також центральною ланкою самосвідомості людини. Вона формується під впливом досвіду кожного індивіда. Відтак Я-концепція – це динамічна система уявлень людини про

себе, на базі якої вона будує свої стосунки з оточуючим її світом.

Список використаної літератури

1. Діагностика і корекція „Я-концепції” молодших школярів з низьким рівнем навчальних досягнень: навч. посібник / Л. М. Співак. — К.: Каравела, 2011. — 224 с.
2. Зинченко В. П. Миры сознания и структура сознания / Зинченко В. П. // Вопросы психологии. — 1991. — № 2. — С. 24 – 36.
3. Кант И. Критика чистого разума / Кант И. — Минск: Лит-ра, 1998. — 960 с.
4. Бернс Р. Развитие Я – концепции и воспитание / Бернс Р.; пер. с англ. — М.: Прогресс, 1986. — 421 с.
5. Хьелл Л. Теория личности / Хьелл Л., Зиглер Д. — СПб., 1997. — С. 479 – 574.
6. Психологія Я-концепції [Текст] : навч. посіб. / Оксана Гуменюк. — Тернопіль : Економічна думка, 2004. — 309 с.
7. Варій М. Й. Психологія: навч. посіб. / Варій М. Й. — К., 2009. — 288 с.
8. Ліфарєва Н. В. Психологія особистості: навч. посіб. для студ. вузів / Ліфарєва Н. В. — К: Центр навчальної літ-ри, 2003. — 240 с.
9. http://hist.bsu.by/images/stories/files/uch_materialy/muz/3_kurs/Psikhologia_Komarov/Konsp_samosozn.pdf
10. <http://pro-psichology.ru/>

Л.А. Талах, магістрант ННІ педагогіки;

М.А. Федорова, канд. пед. наук, доцент

(Житомирський державний університет ім. Івана Франка)

Проблема виховання морально-етичної культури особистості у країнах давнього світу

У Законі України “Про освіту”, Концепції 12-ти річної загальноосвітньої школи визначається, що саме піднесення духовності особистості стає необхідною умовою формування людини ХХІ століття, від якої певною мірою залежить доля держави. Сьогодні у науковій літературі накопичено достатній теоретичний і емпіричний матеріал, необхідний для з’ясування сутності моральності, морально-етичної культури особистості та шляхів її виховання на різних етапах онтогенетичного розвитку. Завданням нашої статті є аналіз підходів до виховання морально-етичної культури особистості у стародавніх країнах.

У нашому дослідженні ми підтримуємо думку О.Шкуріна про те, що морально-етична культура – це якість особистості, у якій представлено зміст її культурного буття, що відображені в ідеальних уявленнях про моральні цінності, моральні почуття та високоморальну поведінку. Аналіз розвитку морально-етичної культури у багатовіковій історії суспільства допомагає простежити зростання моральної досконалості на кожному етапі людської цивілізації [5, с.8].

Зазначимо, що морально-етична культура завжди зумовлювалася особливостями релігійних вірувань, традиціями, системою ціннісних

орієнтацій суспільства, умовами соціального спілкування. Наприклад, моральні норми давнього Єгипту були зведені у різних повчаннях ("Повчання Птахотепа своєму сину", "Повчання царя сину своєму Мерікару", "Повчання Кочемні"). Так у своєму повчанні головний візир Птахотепа каже синові: "Якщо ти начальник, який віддав розпорядження багатьом людям, прагни до всякого добра, щоб у розпорядженнях твоїх не було зла". Цими словами батько застерігає свого сина від жорстокості, несправедливості та порушення законів.

У "Повчанні" царя (ім'я його невідомо) сину своєму Мерікару ми бачимо утвердження правил моральної поведінки, наприклад: "Уникай злих діянь, будь доброзичливий до людей, і пам'ять про тебе перебуватиме в століттях, і пам'ятники твої будуть довговічні ... Твори правду, і царство твоє буде довговічним. Того, хто плаче – утіш, не тисни вдів, не забирай у сина майно батька його, не змішуй вельмож з посад без провини. Остерігайся карати необачно. Не вбивай – немає тобі в цьому користі" [6].

У давньокитайській філософії етичні повчання представлені у творах Лао-цзи, Конфуція, Мо-цзи, Хань Фей, які були провідниками гуманістичних ідей. Деякі вислови та думки є актуальними і в наш час, наприклад: "На ненависть потрібно відповідати добром", "Будьте обережними у своїх думках – з них починаються вчинки" (Лао-цзи) [3, с.9-10].

Давні китайські філософи сформовану морально-етичну культуру пов'язували з почуттям любові до рідної землі, держави, сім'ї, предків. Так у творі „Лунь юй”, написаному учнями Конфуція, стверджується: "Якщо хто-небудь замість любові до прекрасного обирає повагу до мудрості, віддає всі свої сили служінню батькам, не щадить свого життя, служачи государю, правдивий у відносинах з друзями, то, хоча про нього і говорять, що він не володіє вченістю, я обов'язково назву його вченою людиною".

Також у вихованні моральної культури особистості Конфуцій наголошує на необхідності зв'язку знань людини з її поведінкою: "Якщо шляхетний чоловік не поводить з гідністю, він не має авторитету, і, хоча він і вчиться, його знання не міцні" [2, с. 141].

Серед визначних грецьких філософів, що займались проблемами морального виховання, – Сократ, Аристотель, Платон та ін. На їх думку, процес морального виховання повинен спрямовуватися на досягнення, передусім, громадянських, і вже потім – моральних чеснот.

На думку Сократа, метою і сенсом людського життя має бути турбота про моральну чистоту душі, а не прагнення до слави і багатства, яке часто змушує людину скоювати злочини. Тіло дано людині, щоб плекати душу, удосконалювати свої духовні якості. Оскільки сутність душі полягає в пізнанні, то людина повинна до нього прагнути. Від того, в якому стані перебуває душа людини, залежить, наскільки ця людина доброчесна. Якщо переважає нещастя або необґрунтована віра, душа схильна до зла; якщо ж людина спирається на раціонально обґрунтоване знання, душа реалізує свою доброчесність. При цьому нещастя для Сократа – це гріх, який виникає з

нерозуміння і небажання розуміти, а отже, людину не можна звинувачувати в тому, що вона навмисне робить зло. Зло виникає з невігластва, нездатності усвідомити чесноти людини, причини зла криються в небажанні думати і шукати істину.

На думку Аристотеля, моральність – придбана якість душі. Згідно з філософом, "чеснота не дається нам від природи", від природи нам дана лише можливість придбати її. Отже, доброчесності – це "похвальні придбані властивості душі". За Аристотелем, душа має 3 складові: рослинна (не має ні чеснот, ні вад), тваринна (що вміщує бажання і пристрасті людини), розумна (якості особистості, які в свою чергу поділяються на мислительні (мудрість, кмітливість, розважливість) і моральні (щедрість, розсудливість)) [1, с. 77]. Так розумові якості душі можуть бути сформовані за допомогою навчання, моральні – за допомогою виховання відповідних звичок. Моральні якості особистості та її емоційно-мотиваційна сфера розглядаються Аристотелем у їх єдності, оскільки мають визначальний вплив на поведінку людини, а доброчесність розуміється як здатність людини оволодіти своїми пристрастями.

Етичні чесноти визначаються філософом як "середина двох пороків". Так щедрість – середина між скупістю та марнотратством. Проте Аристотель заперечує думку Сократа про те, що нібито "ніхто, володіючи знанням, не стане протидіяти добру". Знання і дія не одне і те ж, знання носить загальний характер, дія ж завжди індивідуальна. Знання того, що мужність – середина між двома пороками, ще не дає уміння знаходити цю середину в житті. Отже, чесноти – не якості розуму, вони досягаються шляхом виховання добрих звичок. Здійснюючи хороші вчинки, людина звикає бути мужньою, звикаючи ж боятися – боягузом. Справа вихователів і держави прищеплювати чесноти.

Серед творів славнозвісних мислителів Давнього Риму, присвячених морально-етичним проблемам, виділяються "Листи Луцилію" (Сенека). Моральні повчання, пронизані ідеєю любові до людей, і досі актуальні для виховання особистості. Так Сенека звертає увагу на вплив середовища у формуванні культури людини: "Багато зла приносить навіть єдиний приклад марнотратства і скупості; розпечений приятель і нас робить слабкими і зніженими, багатий сусід розпалює нашу жадібність, лукавий товариш навіть самого чистого і простодушного заразить своєю іржею" [4, с.45].

Сенека відзначає, що позитивний приклад та емоційно-особистісне спілкування має визначальний вплив на формування морально-етичної культури людини: "Проводь час тільки з тими, хто зробить тебе кращим, допускай до себе тільки тих, кого ти сам можеш зробити кращими. І те й інше відбувається взаємно, люди вчаться, навчаючи".

Також Сенека говорить про необхідність утвердження цінності іншої людини, як необхідної умови побудови взаємовідносин між людьми: "Я обираю друга, щоб було за кого вмерти, за ким піти у вигнання, за чие життя боротися і віддати життя. А дружба, ... що зароджується заради користі й

дивиться, що можна вигадати, – це не дружба, а угода" [4, с. 47]. Про необхідність утвердження високоморальних якостей стверджує і Марк Аврелій: „Якщо ти вважаєш себе хорошим, скромним, правдивим, розсудливим ... благородним, то повинен пильнувати за тим, щоб не змінитись; а якщо ти втратив ці риси, поквася знову повернути їх” (Марк Аврелій) [4, с.353].

Таким чином, в етичних парадигмах давніх філософій виділялися різні погляди щодо морального виховання. Східні мислителі зосереджували увагу на дотриманні давніх моральних традицій, які, на їхній погляд, визначали світогляд людей, їхній спосіб життя. Західні мислителі пропонували загальні правила морального виховання, які відносилися до етичних принципів поведінки вільної людини. Окреслені ідеї визначили передумови формування фундаменту морально-етичної культури на наступному етапі розвитку цивілізації.

Список використаної літератури

1. Аристотель. Сочинения: в 4 т. / Аристотель. – М., 1984. — Т. 4. —830 с.
2. Древнекитайская философия: Собрание текстов: в 2 т. /АН СССР. Ин-т философии; редкол.: В.Г. Буров и др. – М.: Мысль, 1972. – Т. 1. – 363 с.
3. Мудрецы Поднебесной: сб. / Лао-цзы. „Дао дэ цзин”; Конфуций. „Лунь юй”; Мо-цзы. „Мо-цзы”; Мэн-цзы. „Мэн-цзы”; Чжуан-цзы „Чжуан-цзы”; Сюнь-цзы; Хань Фей. – Симферополь: Изд-во „Реноме”, 1998. – 348 с.
4. Сенека М. А. Наедине с собой / Сенека Марк Аврелий. – Симферополь: „Реноме”, 1998. – 384 с.
5. Шкурін О.І. Виховання моральної культури старшокласників засобами мистецтва : автореф. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Шкурін О.І. –Луганськ, 1999. – 19 с.
6. <http://istorya.ru/forum/index.php?showtopic=2389>

РОЗДІЛ IV. СУЧАСНІ ТЕХНОЛОГІЇ ОСВІТИ

А. Пащенко, аспірант

(Житомирський державний університет ім. Івана Франка)

Культура міжособистісних стосунків учнів професійно-технічних училищ

Національна освіта переживає критичне та конструктивне переосмислення дійсності, пов'язане з глибоким перетворенням усіх сфер суспільного життя. Сьогодні пріоритетними у навчально-виховному процесі є: гуманізація, становлення сучасних засад морально-етичного виховання, всебічний і гармонійний розвиток особистості, здатної до самореалізації, самотворення і самовдосконалення, успішної взаємодії з іншими людьми, соціумом.

Важливим чинником особистісного зростання учнів, їх емоційного благополуччя та стану здоров'я виступають міжособистісні взаємини в учнівському колективі. Оптимальні міжособистісні взаємини сприяють ефективному засвоєнню знань, підвищенню рівня навчальних досягнень учнів тощо.

Аналіз наукової психологічної та педагогічної літератури засвідчив, що теоретичні засади проблеми міжособистісних стосунків учнів професійно-технічних училищ досліджується в різних аспектах: концепція міжособистісних відносин (В. М'ясищев); формування позитивних взаємин (І. Дубровіна, М. Рibaкова), культури міжособистісних взаємин (В. Воронова, А. Гончаренко, І. Кравченко, Н. Мирончук, І. Підласий, О. Столяренко, О. Яницька); закономірності розвитку дітей підліткового віку (І. Бех, І. Булах, Л. Долинська, І. Дубровіна); особливості міжособистісних взаємин учнів підліткового віку (М. Боришевський, Ю. Гільбух, О. Киричук, Я. Коломинський, М. Красовицький, О. Мудрик, Л. Фрідман).

Метою цієї статті, як складової частини нашого дослідження, є визначити основні поняття та дослідити рівень культури міжособистісних стосунків учнів професійно-технічних училищ.

Культура міжособистісних стосунків є галуззю етичного знання, що досліджує мораль з точки зору її реалізації. Вона розглядає певну систему морально-етичних цінностей: моральні й етичні принципи, правила поведінки і спілкування, поведінкові та комунікативні взірці, на які орієнтуються люди в процесі соціальної взаємодії [4, с.6].

У культурі міжособистісних стосунків особливе місце займають поняття „етика” та „мораль”, які тісно між собою взаємопов'язані.

Термін „етика” походить від давньогрецького слова „етос” – „дім”, „гніздо”.

Один із найвідоміших давніх мислителів Аристотель ввів термін „етичний” для позначення душевних якостей, властивостей людського характеру – мужності, впевненості, щедрості та ін., а також етичних

доброчинностей. Область філософського знання, яка призначена вивчати ці доброчинності, Аристотель називав етикою, так це слово вперше з'явилося у науці.

Слово „мораль” походить від грецького слова „морес” – звичай. Воно виникло в античній Греції, в період розквіту її духовності й культури, і означає „систему поглядів і уявлень, норм і оцінок, що регулюють поведінку людей як одну з форм суспільної свідомості”.

У Римській рабовласницькій імперії періоду початку її занепаду слово „етика” означало „науку, що вивчає мораль”, і разом з тим – „норми поведінки, сукупність моральних правил певної соціальної групи”, в основному панівної верстви рабовласницького суспільства [1, с. 3].

У загальнокультурній лексиці слова „етика” та „мораль” взаємозамінні. Етика – це наука, мораль – предмет, що вивчає етика [2, с. 4].

Під мораллю розуміються реальні явища (звичай суспільства, певні правила поведінки, уявлення про добро і зло і т.д.) [2, с. 5].

З точки зору культури міжособистісних стосунків етика розглядається як наука про мораль, яка досліджує моральну культуру суспільства щодо побудови її теоретичної моделі – визначення сутності й обґрунтування моралі [4, с. 5].

І. А. Сартайли визначає етику (від давньогрецького *ethos* – звичай, правило) як філософську науку, яка вивчає мораль; умовну систему моральних норм та обов'язків людей відносно один одного та суспільства загалом [4, с. 224]. Мораль (лат. *moralis*, від *mos (moris)* – звичай, воля) – система поглядів, норм, оцінок, які регулюють людську поведінку [4, с. 230].

М. Г. Тофтул зазначає, що етика – це філософська думка, яка досліджує природу, сутність, виникнення, розвиток, структуру, функції моралі, її прояву в різних сферах діяльності [5, с. 9]. Поняття „мораль” він визначає як систему поглядів, уявлень, норм, оцінок, що регулюють поведінку людей; одну з форм суспільної свідомості [5, с. 76].

А. Є. Прилуцька характеризує поняття „етика” як філософську науку, основним предметом вивчення якої є мораль. Під етикою розуміють науку про мораль, а під мораллю – реальне явище, яке вивчає дана наука [3, с. 135-136].

Т. Лазоренко стверджує, що слова „мораль” і „етика” визначають, по суті, одне й те ж явище суспільного життя, але різними народами і в різних умовах, на різних етапах його духовного і соціально-економічного (матеріального) розвитку.

Л.Н. Лисич стверджує, що етика – одна із найдавніших гілок філософії, наука про мораль. Мораль є регулятором відносин між людьми, дає можливість оцінити вчинки інших людей, зрозуміти себе й осмислити, чи правильно людина живе, як потрібно жити і до чого прагнути.

Отже, невід'ємними елементами культури міжособистісних стосунків є гуманістична мораль та основні елементи сучасного етикету — культура

манер, культура вербального і невербального спілкування, комунікативна компетентність тощо. Вона знаходить своє відображення у різних соціальних практиках, зокрема у родинних стосунках, в економічній, професійній та навчальній сферах діяльності [4, с.12].

Працюючи з учнями професійно-технічних училищ, ми маємо справу, в основному, із підлітками. У підлітковому віці проблема міжособистісних взаємин є особливо актуальною, адже провідним видом діяльності підлітків є взаємини з ровесниками. Для учнів підліткового віку характерне інтенсивне формування самостійності, опанування прийомами самовиховання, вольової поведінки, але відсутність сприятливих умов у навчальному середовищі може спричинити виникнення у підлітків негативізму, непокірності, агресивності, вираженої акцентуації характеру, асоціальної поведінки. Через несприятливі умови для особистісного зростання підлітків, у результаті незадоволеності їх потреб, виникає психологічний дискомфорт, що призводить до конфліктів зі навчальним закладом, сім'єю, ровесниками, відчуження від них, пошуку іншого середовища спілкування.

Для діагностування міжособистісних відносин учнів професійно-технічного училища ми використали методику Т. Лірі. Дослідження було проведене на базі Житомирського вищого професійного училища сервісу і дизайну. У дослідженні брали участь 30 учнів, серед яких 18 дівчат та 12 хлопців. Результати дослідження засвідчили, що в групі у рівній кількості як серед хлопців, так і серед дівчат яскраво виражені всі типи відносин: авторитарне, егоїстичне, агресивне, підозріле, підпорядковане, залежне, дружелюбне, альтруїстичне.

Досліджуючи культуру спілкування учнів професійно-технічного училища, ми використали методику незакінчених речень та побачили, що учні мають поверхове уявлення про поняття „етика”, „мораль”, у спілкуванні з однолітками часто вживають нецензурну лексику, тому що так легше висловити свою думку, та використовують правила культури спілкування й етикету лише у спілкуванні з дорослими.

Отже, культура міжособистісних стосунків учнів професійно-технічних училищ – це проблема, яку неможливо вирішити за короткий термін, лише довготривала співпраця викладача, майстра та учня може допомогти не лише налагодити відносини в групі, але й сформувати високоосвіченого, морально та культурно сформованого професіонала своєї праці.

Список використаної літератури

1. Лазоренко Т. Мораль і етика в минулому і сучасному суспільстві: посіб. / Лазоренко Т. – К.: Вид. Карпенко В.М., 2008. – 60 с.
2. Лисич Н.Л. Основы этики и эстетики: учеб. пособие / Лисич Н.Л. – М.: МГИУ, 2004. – 66 с.
3. Прилуцька А.Є. Модульний курс: навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл. / А.Є.Прилуцька, В.М.Корабльова. – [2-ге вид.]. – Х.: Торсінг плюс, 2008.

4. Сайтарли І.А. Культура міжособистісних стосунків: навч. посіб. / Сайтарли І.А. – К.: Академвидав, 2007. – 240 с.
5. Тофтул М.Г. Етика: підруч. / М.Г. Тофтул. – [2-ге вид., випр. і доповн.]. – К.: ВЦ „Академія”, 2011. – 440 с.

***І.І. Кондратюк**, студентка V курсу ННІ педагогіки;
Т. П. Москвіна, канд. пед. наук, доцент
(Житомирський державний університет імені Івана Франка)*

Гуманізація взаємин учнів початкових класів класів

Проблема формування в дитини з перших років її життя таких взаємовідносин з оточуючими людьми, які базувалися б на моральних принципах гуманізму, – актуальна сьогодні як у теорії, так і в практиці виховання підростаючого покоління. По відношенню до минулих поколінь важливість та популярність тих чи інших загальнолюдських цінностей значно змінилась. Не всі діти розуміють їх значення та важливість. Крім того, такі важливі показники гуманної поведінки, як співпереживання, справедливість, скромність, щедрість, співчуття, милосердя, довіра перейшли на другий план, що свідчить і про зниження гуманної поведінки між школярами.

Проблема виховання гарної поведінки, що базується на гуманному ставленні до оточуючих розглядалася впродовж багатьох років.

Ідеї гуманізму у вихованні дітей обґрунтовували зарубіжні педагогікаси – Я. Коменський, А. Дістервег, Ж.-Ж. Руссо, а також А. Адлер, Е. Еріксон, А. Маслоу, Г. Олпорт, К. Роджерс та ін. Досліджувану проблему аналізували вітчизняні просвітителі Г. Сковорода, Т. Шевченко, О. Духнович, С. Миропольський, І. Франко, К. Ушинський, В. Сухомлинський та ін., які відстоювали ідею людинолюбства та людяності у суспільних відносинах.

Дослідження умов гуманізації взаємин учнів початкових класів є метою даної статті.

У багатьох педагогічних дослідженнях гуманістичне виховання розглядається як один із компонентів змісту морального виховання. Питанням формування у молодших школярів моральних стосунків, емпатії, уявлень про доброту і чуйність присвячені праці О. Алексєєвої, Я. Божович, О. Богданової, М. Боришевського, І. Бужинської, І. Вітківської, Б. Габриловця, Н. Гуслякової, О. Ковальова, В. Петрової, А. Тихонової, Н. Трофимової, М. Якобсона та ін.

Гуманні відносини між людьми, взаємна повага є неодмінними принципами гуманного виховання. Вони визначають необхідність виховання у дітей високих і благородних якостей – доброти, чуйності, співчутливості. Ці якості, як відомо, формуються у процесі засвоєння учнями індивідуального і суспільного досвіду, за допомогою творів мистецтва, у реальних життєвих

ситуаціях. Формування гуманних взаємин між молодшими школярами є запорукою становлення особистості як Людини та її місця у світі.

Гуманізація навчально-виховного процесу залишається досить актуальною і сьогодні. З новою силою постає стратегічне завдання в розширеному гуманному вихованні дітей як на уроках, так і в позаурочний час. Узагальнення теорії та продуктивного педагогічного досвіду гуманного виховання молодших школярів сприяє їх всебічному і гармонійному розвитку в ім'я майбутнього суверенної України.

Утвердження доброзичливих, гуманних взаємин між людьми – нагальна потреба суспільства на сучасному етапі. Гострота даної проблеми зумовлена занепадом моральності молоді. Тому актуальним є дослідження формування гуманно орієнтовної особистості ще у молодшому шкільному віці. Початкова ланка освіти має стати тим етапом, на якому були б закладені передумови формування гуманних взаємин учнів початкової школи.

У сучасній школі потрібно переглянути стереотипи виховної роботи, дати учням змогу повірити у свої сили. Завдання педагогів – зробити все можливе, щоб якомога більше учнів обрали метою життя не матеріальне, а духовне збагачення. Лише системне виховання школярів у дусі гуманізму сприятиме поверненню нашого суспільства до формування гуманних відносин. А якщо суспільство звернеться до таких якостей, як доброта, гуманізм, милосердя, це обов'язково вплине і на нашу свідомість, актуалізує потребу в заповненні дефіциту цих явищ у нашому житті.

Гуманізмом у сучасному трактуванні вважається ставлення до людини як найвищої цінності, пройняте турботою про її благо, повагою до її гідності та розуму; людяність.

Розвиток гуманних взаємин потребує інтеграції знань про гуманізм та мотивації на гуманну поведінку з практикою проявів гуманних учинків.

Під рівнями гуманної вихованості ми розуміємо не тільки наявність знань про працелюбність, людяність, доброту, чесність, ініціативу, але стійкі уміння й навички учнів застосовувати ці знання в практиці щоденної поведінки в школі, сім'ї, побуті й переведення їх з часом у позитивну закономірність.

Враховуючи сензитивність молодших школярів до сприймання знань, формування морально-етичних якостей, нами було визначено критерії й показники сформованості гуманних взаємин учнів: доброта, милосердя, турбота про іншого, чуйність, повага до особистої гідності, терпимість до інших, намагання протистояти несправедливості, злу.

Гуманізм вимагає від індивідів повсякденного справжнього людського ставлення до оточуючих, а саме: допомоги кожному в реалізації права на щастя, на всебічний розвиток; повагу людської гідності, великодушності, милосердя, відповідальності перед людьми; доброзичливого ставлення до успіхів іншого. Головні положення гуманізму висувують перед особистістю вимогу власного самовдосконалення .

Педагогічний процес ефективний лише в тому випадку, якщо вчитель збагачує учнів моральними знаннями, виробляє оцінні судження і ставлення до тих чи інших моральних якостей, спонукає школярів до громадсько-корисної діяльності. Ізольоване ж освоєння кожної ланки процесу виховання призводить до того, що знання учнів залишаються формальні, вони не відчують ні гордості, ні каяття за свої вчинки, а поведінка довгий час лишається ситуативною і немотивованою. Вивчення учнів і їх виховання – єдиний процес. Порушення його ускладнює виховний процес, знижує ефективність.

У центрі всієї виховної системи школи, як стверджував В. О. Сухомлинський, повинні бути поставлені повага до гідності дитини і турбота про неї. Школа повинна любити дитину, тоді і дитина обов'язково полюбить школу.

Гуманізація навчально-виховного процесу потребує постійної й послідовної його індивідуалізації, тобто врахування вікових та індивідуальних особливостей учнів, а також його персоналізації, тобто організації виховання і навчання учнів, виходячи з індивідуальних особливостей педагога.

Тому, не чекаючи повних перетворень у школі, вчитель здатен допомогти дітям стати більш чуйними, гуманними, використовуючи наявні можливості. Для цього треба починати з себе – почуттів, ставлень, переконань, учинків. Гуманізм вчителя, його взаємин з людьми є основою виховної роботи з дітьми.

Структуру гуманних взаємин складають три взаємопов'язані компоненти – мотиваційний, гностичний, практичний. Мотиваційний компонент включає в себе мотиви поведінки, ідеали, потреби, інтереси, почуття та самооцінку. Гностичний компонент виступає як знання моральних норм, побудова на їх основі стійких моральних переконань і формування моральних якостей. Практичний компонент передбачає уміння реалізувати моральні знання на практиці, тобто передбачає безпосереднє формування досвіду гуманних взаємин.

Формування досвіду гуманних взаємин молодших школярів – процес надзвичайно складний, кропіткий і довготривалий. Він потребує від учителя чітких знань і уявлень про основні особливості гуманного розвитку дітей; величезного бажання прищепити ці знання учням: уваги, терпимості і любові до кожної дитини; вміння виявити і розкрити в кожній особистості все цінне, виключивши зі своїх методів примус і приниження гідності дитини. Дотримання цих умов сприятиме розвитку вільної, гуманної і водночас відповідальної особистості – того ідеалу, до якого мусить прагнути наше суспільство.

У сучасній школі діти знають назви гуманістичних категорій, але не знають їх визначення та не можуть повноцінно їх застосовувати в житті. Щоб цьому зарадити, потрібно формувати в учнів гуманістичні якості особистості.

Все це можна здійснити в позанавчальній діяльності, зокрема використовуючи технологію колективно-творчої діяльності. За допомогою цієї технології в дітей спочатку формуються, а потім закріплюються і переходять у якість особистості всі гуманні категорії. У дітей досить швидко розвивається емпатія, взаємодопомога, повага, толерантність.

Надзвичайно ефективною для формування гуманного досвіду є КТС школярів, у процесі якої діти неодноразово зустрічаються з конкретними гуманними уявленнями, проявами гуманної і негуманної поведінки.

У результаті постійних колективних занять при системному використанні КТС, у дітей досить швидко виробляється почуття згуртованості, що є показником найвищого ступеня сформованості гуманних взаємин. При цьому діти краще засвоюють різні поняття про гуманні стосунки, їх значення та використання в житті людини.

Отже, саме від учителя залежить, наскільки у дітей будуть сформовані гуманні взаємини. Тому не потрібно чекати, потрібно вже зараз вводити у виховну роботу з молодшими школярами колективні творчі справи й активно їх використовувати, що допоможе формуванню гуманних взаємин молодших школярів.

Головне завдання формування гуманної особистості молодшого школяра – це розвиток у нього гуманістичних взаємин з орієнтацією на загальнолюдські цінності.

Список використаної літератури

1. Иванов И. П. Педагогика коллективных творческих дел / Иванов И. П. – К.: Освіта, 1992. – 95с.
2. Мухіна В. С. Дитяча психологія / Мухіна В. С. – М., 2000. – 352 с.
3. Орлова С. В. Трудно в мире жить без дружбы / Орлова С. В. // Позакласний час. – 2010. – №3. – С. 12-14.
4. Сухомлинский В. А. Как воспитать настоящего человека. Педагогическое наследие (сост. О. В. Сухомлинская) / Сухомлинский В. А. – М., 1990. – 288 с.
5. Яременко Н. Колективна творча справа / Яременко Н. // Шкільний світ. – 2009. – №10. – С. 11-13.

*А. Лагутова, студентка II курсу ННІ педагогіки;
Н.М. Дубравська, к.психол.н., доц. каф. заг., віков. та пед. психол.
(Житомирський державний університет імені Івана Франка)*

Інтерактивні методи у навчанні учнів початкової школи

Молодші школярі відрізняються один від одного особливостями пізнавальної активності та мотивацією її розвитку. Пізнавальна активність – це доповнення учасниками викладеного матеріалу, виступає як джерело досвіду та самостійний пошук розв'язання проблеми.

Одним із найбільш ефективних методів взаємодії вчителя з учнями з метою розвитку їх пізнавальних процесів є інтерактивне навчання.

Інтерактивне навчання (за О. Пометун) – це спеціальна форма організації пізнавальної діяльності учнів, яка має на меті створення комфортних умов навчання, за яких кожний учень відчуває свою успішність, інтелектуальну спроможність. Це співнавчання, взаємонавчання, де і учень, і вчитель є рівноправними, рівнозначними суб'єктами навчання, розуміють, що вони роблять, рефлексують з приводу того, що вони знають, уміють.

Основою інтерактивного навчання є взаємодія учасників процесу навчання, що здійснюється за допомогою методів, які активізують педагогічне спілкування — діалог. Для ефективного застосування інтерактивних методів вчитель має планувати свою роботу:

- дібрати для заняття таку інтерактивну вправу, яка давала б учням основу до засвоєння теми;
- упродовж інтерактивної вправи дати учням час обмірковувати завдання, щоб вони сприйняли його серйозно, а не виконували механічно;
- враховувати темп роботи кожного учня і його здібності;
- на одному занятті використовувати один-два інтерактивних методи;
- використовувати методи, відповідні віковим учнів;
- дати завдання учням для попередньої підготовки: прочитати, обмірковувати, виконати самостійні підготовчі завдання;
- провести неквапливе обговорення за підсумками виконання інтерактивної вправи, у тому числі актуалізуючи раніше вивчений матеріал.

Інтерактивні методи сприяють:

- виробленню установок для духовного та інтелектуального саморозвитку (самоактуалізації);
- виробленню установок для усвідомленого й відповідального прийняття рішень;
- розвитку здатності до емоційної саморегуляції та самопідтримки в проблемних ситуаціях;
- засвоєнню учнями основних способів самостійної пізнавальної діяльності: знання та вміння цілепокладання, планування, аналізу, саморефлексії діяльності та її результатів;
- формуванню вмінь самостійно шукати, аналізувати, відбирати необхідну інформацію, трансформувати, зберігати та транслювати її;
- оволодінню способами взаємодії з іншими, навичками роботи в групі, взаємодопомоги, розвитку організаторських здібностей;
- становленню позитивної самооцінки, самопрезентації в постійно створюваних ситуаціях успіху.

Дослідники О. Пометун і Л. Пироженко поділили інтерактивні методи навчання на чотири групи: групове навчання, фронтальне, навчання у грі, навчання у дискусії. Групова навчальна діяльність — це форма організації навчання у малих групах учнів, об'єднаних спільною навчальною метою. За

такої організації вчитель керує роботою кожного учня опосередковано, через завдання, якими він спрямовує діяльність групи. Таке навчання відкриває для учнів можливості співпраці зі своїми ровесниками, дає змогу реалізувати природне прагнення кожної людини до спілкування, сприяє досягненню учнями вищих результатів засвоєння знань і формувань вмінь. До групового навчання можна віднести роботу в парах, ротаційні трійки, роботу в малих групах, “Акваріум”.

Робота в парах. При виконанні завдання учні по двоє обговорюють ситуацію, явище, факти, подію, обмінюються думками, шукають спільне рішення. Цей метод дозволяє швидко виконати вправи, які в звичайних умовах є часомісткими або неможливими (обговорити короткий текст, зробити критичний аналіз роботи один одного, взяти інтерв'ю, застосувати анкетування тощо). Після виконання завдання один з учнів доповідає перед класом про отриманий результат.

Робота в трійках. По суті, це ускладнена робота в парах. Найкраще в трійках проводити обговорення, обмін думками, підведення підсумків чи навпаки, виділення несхожих думок. Також широко застосовуємо роботу в змінюваних трійках. Цей метод трохи складніший: всі трійки класу отримують одне й те ж завдання, а після обговорення один член трійки йде в наступну, один – в попередню й ознайомлює членів новостворених трійок з доробком своєї. Дві пари окремо працюють над вправою протягом певного часу (2-3 хвилини), обов'язково доходять до спільного рішення, потім об'єднуються і діляться набутим. Як і в парах, необхідним є обговорення.

Робота в малих групах. Найсуттєвішим тут є розподіл ролей: “спікер” – керівник групи (слідкує за регламентом під час обговорення, зачитує завдання, визначає доповідача, заохочує групу до роботи), “секретар” (веде записи результатів роботи, допомагає при підведенні підсумків та їх виголошенні), “посередник” (стежить за часом, заохочує групу до роботи), “доповідач” (чітко висловлює думку групи, доповідає про результати роботи групи). Можливим є виділення експертної групи з сильніших учнів. Вони працюють самостійно, а при оголошенні результатів рецензують та доповнюють інформацію.

“Акваріум”. Це рольова гра, в якій одна мікрогрупа працює в центрі класу, а інші виступають у ролі спостерігачів, аналізують ситуацію зі сторони. Після цього групи зовнішнього кола обговорюють виступ групи і власні здобутки. Цей метод дозволяє учням виступати як у ролі експертів, так й аналітиків.

До фронтальних інтерактивних методів належать такі, що передбачають одночасну спільну роботу всього класу. Це — обговорення проблеми у загальному колі: “Мікрофон”, незакінчені речення, “Мозковий штурм”, “Навчаючи — вчуся”, “Дерево рішень” та ін.

Велике коло. Учні сидять по колу й по черзі за бажанням висловлюються з приводу певного питання. Обговорення триває, поки є бажання висловитися.

Учитель може взяти слово після обговорення проблеми, обґрунтовують свою думку, позицію, передаючи один одному уявний "мікрофон": "Я вважаю ...", "На мою думку ...".

Незакінчені речення. Дещо ускладнений варіант великого кола: відповідь учня – це продовження незакінченого речення типу: "Можна зробити такий висновок...", "Я зрозумів, що...".

Мозковий штурм. Оперативний метод вирішення проблеми на основі стимулювання творчої активності, при якому учням пропонується висловлювати максимально можливу кількість варіантів вирішення. Приймаються без обмежень, критики й заперечень усі думки, навіть абсурдні та подібні. Заохочується генерація незвичних, оригінальних ідей. Потім із усіх ідей відбирають найбільш вдалі.

Аналіз дилеми (проблеми). Учні в колі обговорюють певну дилему (простіше) чи проблему (складніше, бо поліваріантно). Кожен називає варіанти, що складаються внаслідок вибору. Найкраще давати завдання вибору з особистісним сенсом (наприклад, "Чи кожна справа має приносити користь не тільки собі, а й усім людям?").

Дискусія. Метод допомагає виявити наявну різноманітність точок зору на питання чи проблему і за необхідності обговорити кожну з них. У процесі полеміки формуються вміння формулювати думки, аргументувати їх, виробляються навички критичного мислення.

Мозаїка. Цей метод поєднує групову і фронтальну роботу. Малі групи працюють над різними завданнями, після чого переформовуються так, щоб у кожній новоствореній групі були експерти з кожного аспекту проблеми (наприклад, кожна первинна група аналізує один художній твір, після переформування перша нова група повинна узагальнити тематику всіх опрацьованих віршів, друга – ідейне навантаження, третя – образи, четверта – форму).

До методів навчання у грі належать імітації, рольові ігри, драматизація. Учні надають максимальну свободу інтелектуальної діяльності, що обмежується лише конкретними правилами гри. Учні самі обирають свою роль у грі. Висуваючи припущення про ймовірний розвиток подій, створюють проблемну ситуацію, шукають шляхи її вирішення, покладаючи на себе відповідальність за обране рішення. Вчитель в ігровій моделі — інструктор, суддя-рефері, тренер, головуючий, ведучий.

Як правило, ігрова модель навчання має 4 етапи:

- 1) орієнтація (введення учнів у тему, ознайомлення з правилами гри, загальний огляд її ходу);
- 2) підготовка до проведення гри (ознайомлення зі сценарієм, визначення ігрових завдань, ролей, орієнтовних шляхів вирішення проблеми);
- 3) основна частина — проведення гри;
- 4) обговорення.

Метод навчання у дискусії — важливий засіб пізнавальної діяльності учнів у процесі навчання, бо дискусія — широке публічне обговорення спірного питання. Дискусія сприяє розвитку критичного мислення, дає змогу визначити власну позицію, формує навички відстоювання своєї особистої думки, поглиблює знання з даної проблеми. До таких методів відносять: “Метод ПРЕС”, “Обери позицію”, “Зміни позицію”, “Ток-шоу”, “Дебати”.

На будь-яких етапах інтерактивного навчання учитель створює ситуації, в яких учень самостійно і в процесі взаємодії з іншими відкриває, конструює знання й одночасно засвоює механізми їх здобуття. За таких умов учень стає суб’єктом пізнавальної діяльності, власної освіти та розвитку, що забезпечує внутрішню мотивацію пізнавальної самостійності.

Узагальнюючи вищевикладене, ми доходимо висновку, що саме інтерактивні методи дозволяють конструювати зміст навчання в єдності його змістової сторони. У випадку даної взаємодії між учителем та учнями відбувається як засвоєння знань, так і розуміння способів їх здобуття.

Список використаної літератури

1. Грабовська С. Л. Інтерактивне навчання у вузі: проблеми і перспективи / Грабовська С. Л. // Вісник Львівського університету. Серія педагогічна. – Вип.15. – С.171-176.
2. Кларин М. Б. Инновации в мировой педагогике / Кларин М. Б. – М., 1998. – 180 с.
3. Моделі навчання (для студ. пед. спеціальн.). Серія: навчально-методичні матеріали. / за ред. Т. С. Кашманової. – Львів, 2002. – Вип. 5. – 22 с.
4. Пометун О. Інтерактивні технології навчання: теорія, практика, досвід: метод. посібн. / Пометун О., Пироженко Л. – К.: АПН, 2002. – 136 с.
5. Пятакова Г. П. Застосування інтерактивних методів навчання на заняттях із курсу "Історія російської літератури" у вищій школі / Пятакова Г. П. // Тези доповідей звітної наукової конференції кафедри педагогіки, 19 лютого 2002 р. – Львів, 2002. – С. 41-47.
6. Ярошенко О. Г. Групова навчальна діяльність школярів: теорія і методика / Ярошенко О. Г. – К.: Партнер, 1997. – 193 с.

Т. М. Гакалець, магістрант ННІ педагогіки;

Ю. М. Клименюк, канд. пед. наук, доцент

(Житомирський державний університет імені Івана Франка)

Формування інтелектуальних здібностей молодших школярів як основа їх гармонійного розвитку

Сьогодні питання про формування інтелектуальних здібностей учнів у теорії та практиці навчання постало особливо гостро, тому що останні дослідження виявили у школярів значно більші, ніж вбачалося раніше, можливості засвоювати наукові поняття, знання та вміння як у звичних, так і в нестандартних ситуаціях. Такий стан речей викликав необхідність розробки

нових дидактичних підходів до навчання школярів, які враховують не тільки накопичення знань, але й цілеспрямоване засвоєння – в умовах застосування евристично орієнтованих методів навчання – системи, поняття, закономірностей, узагальнених структур, які дозволяють глибше усвідомити сутність конкретного навчального предмета і на цій основі засвоїти загальні прийоми вирішення найрізноманітніших завдань [5, с. 25].

Сучасні тенденції розвитку людства ставлять певні вимоги до особистості: вона має бути не просто творцем, а людиною творчою й інтелектуально розвинутою. Високий рівень інтелектуального розвитку допоможе сучасному учневі в майбутньому мати високий соціальний статус.

Успіх у соціумі потребує дисципліни розуму, що означає, з одного боку, здатність аргументовано довести власну точку зору і переконати в її правильності, а з іншого — вміння вислухати та зрозуміти позицію партнера.

Найважливіше місце в системі шкільної освіти належить початковим класам, як базовій ланці в розвитку інтелектуально-творчої особи. Створювати умови для активізації інтелектуальної діяльності школярів, підвищувати ефективність навчально-виховного процесу через розвиток інтелектуальних здібностей учнів є актуальними завданнями вчителів. У системі становлення інтелектуальної етики молодших школярів найголовнішою є педагогічна діяльність, спрямована на формування трьох складових мислення:

- ✓ високого рівня елементарних розумових операцій: аналізу, синтезу, порівняння, узагальнення, класифікації, думки, висновку;
- ✓ високого рівня активності, розкутості мислення, яке полягає у декількох варіантах вирішення проблеми, різноманітних гіпотезах, ідеях;
- ✓ високого рівня організованості й цілеспрямованості, які виявляються в орієнтації на виділення істотного в явищі, у використанні узагальнених схем аналізу явища [3; 4].

Відзначимо, що розвиток інтелектуальних здібностей ґрунтується на спеціальних розумових операціях. Процес мислення є сукупністю різних операцій, найважливішими серед яких є аналіз, синтез, узагальнення, класифікація, систематизація [2].

Вихідним прийомом логічного мислення є аналіз. На емпіричному рівні вміння аналізувати починає формуватися ще в дошкільний період. Проте в процесі шкільного навчання термін „аналіз” не лише не роз’яснюється, але і майже не вживається. Навіть у тих випадках, коли, здавалося б, без цього терміну неможливо обійтися, замість нього зазвичай застосовується термін „розбір” (наприклад, розбір слова). З аналізом нерозривно пов’язаний синтез, який є протилежною за змістом розумовою операцією.

Синтез – важка для учнів операція, адже саме розумове з’єднання елементів вимагає розкриття тих внутрішніх зв’язків, які роблять елементи складовими частинами цілісного об’єкту. Саме завдяки розкриттю цих зв’язків

синтезоване знання про об'єкт, що вивчається, є повнішим, ніж сума знань про окремі її частини.

Термін „порівняння” школярі в своїх підручниках починають зустрічати вже в другому класі. Учні повинні зрозуміти, що порівнянням називається розкриття в явищах, що вивчаються, загального і різного.

Порівняння служить основою класифікації – розподіл різноманітних явищ, предметів на групи за загальною для кожної групи ознакою. Опанування цього прийому необхідне, аби учні не лише розуміли різні класифікаційні системи, але й уміли самостійно знаходити місце в них для окремих об'єктів (наприклад, з'ясувати, до якого роду і виду відноситься та або інша тварина).

Розумовою операцією більш високого рівня є систематизація. Терміни „система”, „систематизація” вживаються в підручниках, починаючи з 4 класу: „сонячна система”, „річкова система”, „коренева система”. Система – безліч взаємозв'язаних елементів, які в своїй сукупності складають єдине ціле. І відразу вчитель пояснює, що систематизацією називається розумова операція, яка має на меті формувати знання в певну систему.

Аби опанувати цей прийом, потрібно навчитися виявляти складові елементи об'єкта, що вивчається; розкривати внутрішні зв'язки, встановлювати його зовнішні зв'язки з іншими об'єктами.

Засвоєння логічного прийому узагальнення можливе лише в тому випадку, якщо школярі вже опанували такі операції, як аналіз, синтез, порівняння. Узагальнення дає можливість підняти знання на вищий рівень, оскільки підводить до засвоєння наукових понять, законів, світоглядних ідей. У ході викладання різних навчальних предметів проводяться заняття, що спеціально призначені для здійснення цієї розумової операції й тому мають особливо велику освітню цінність – уроки узагальнення.

Застосування на уроках у початкових класах різноманітних інтелектуальних прийомів стимулює інтенсивніший розвиток мислення учнів.

Чим вільніше володіють школярі даними прийомами, тим більш активно вони беруть участь у навчальному процесі. Оскільки процесуальна сторона навчання нерозривно пов'язана із змістовою, то роз'яснення способів розумової діяльності забезпечує поліпшення засвоєння основ наук, що вивчаються в школі.

Посилюється також інтерес до навчання, який служить могутнім засобом її мотивації. Дослідження психологів показали, що інтерес у школярів може викликати не лише матеріал, що вивчається, але і сам процес вивчення, якщо він здійснюється усвідомлено і результативно.

Добре організована навчальна праця має великий виховний вплив на учнів: сприяє формуванню працьовитості, дисциплінованості, відповідальності, акуратності, уміння берегти час тощо. У процесі навчальної праці формується не лише інтелектуальна, але й етична сутність особи. Це має

надзвичайно актуальне значення, адже саме в цей період відбувається становлення особистості.

Тому на кожному уроці вчителем повинні ставитися такі завдання:

- запалити в дитячому серці вогник допитливості;
- збагачувати знання школярів про природу, суспільне життя, трудову діяльність людей;
- розвивати різні види пам'яті;
- розвивати уяву і фантазію;
- розвивати увагу, спостережливість;
- формувати мовленнєві вміння, комунікативно-творчі здібності;
- пробуджувати інтерес до навчання, робити його цікавим, пізнавальним, розвивальним;
- розвивати творче мислення;
- навчити працювати з навчальною і дитячою книгою;
- виховувати національну самосвідомість, духовність [1, с. 56-59].

І, нарешті, опанування інтелектуальних умінь, розвиток розумових здібностей молодших школярів служить найважливішою передумовою для того, щоб після закінчення школи її випускники могли успішно підвищувати рівень своєї освіченості, здійснювати подальший гармонійний розвиток.

Список використаної літератури

1. Антонова О.С. Підготовка майбутнього вчителя до розвитку інтелектуальної обдарованості учнів початкової школи: монографія / Антонова О.С., Клименюк Ю.М. — Житомир, 2011. — 263 с.
2. Здібності, творчість, обдарованість: теорія, методика, результати досліджень: колективна моногр. / Державний фонд фундаментальних досліджень Міністерства освіти і науки України; В.О. Моляко (ред.), О.Л. Музика (ред.). — Житомир : Рута, 2006. — 320 с.
3. Кузьміна Н.В. Формування педагогічних здібностей / Кузьміна Н.В. — Л., 1961. — 98с.
4. Моргун В. Розвиток інтелектуально-евристичних здібностей учня / Моргун В. // Психологічна підтримка творчості учня / упор. О. Главник. — К., 2003. — С. 4-9.
5. Скворчевська О.В. Ігрові методики роботи з учнями 1-4 класів / Скворчевська О.В. — Харків, 2009. — С. 23-27.

***Т. Никорич**, магістрант ННІ педагогіки;*

***В.Д.Усатий**, канд. пед. наук, доцент*

(Житомирський державний університет імені Івана Франка)

Методика розвитку мовлення дітей молодшого шкільного віку за текстами українських народних ігор

Український народ своїм багатовіковим досвідом інтуїтивно відібрав найефективніші засоби гармонійного виховання підростаючого покоління, чільне місце серед яких посідають українські народні ігри. Витоки

поєднання навчання малюків із грою лежать в етнопедагогіці. Народні ігри створено народом так само, як казки, приказки, загадки, вони передаються із покоління у покоління.

Ідея використання провідної діяльності – гри для вирішення дидактичних завдань отримала значний розвиток упродовж XX століття. Заслугує уваги положення Є.І.Тихеевої про розвиток мовлення як соціального фактора у процесі конкретної дитячої діяльності у зв'язку з розвитком моторики дитини, її емоцій. Вона стверджує, що мовлення – супутник усіх дій дитини; слово повинно закріплювати кожную навичку, засвоєну дитиною. Думки і вчинки, враження і реакції, інтелектуальне життя і практична діяльність обумовлюють одне одного. Педагог підсумовує, що мовлення дитини виявляється найбільш яскраво у грі, а через гру в праці [5, с. 19].

Мовленнєве спілкування є одним із перших видів діяльності, яким дитина оволодіває в онтогенезі; воно є універсальною умовою розвитку особистості в період молодшого шкільного віку. Молодший шкільний вік – це час, коли за допомогою рідної мови відбувається інтенсивна етнізація дитини, закладаються основи світобачення і світосприйняття, культури мовлення і спілкування, розвиваються комунікативні здібності, пізнавальна активність, образне, творче мислення [2, с.78] .

У процесі різнопланового спілкування в ігровій діяльності дитина пізнає природний, предметний і соціальний світ, що її оточує, в його цілісності й різноманітності. Мовленнєвий розвиток дитини є головним інструментом, за допомогою якого вона встановлює контакт з довкіллям і завдяки якому відбувається соціалізація дитини.

Народні ігри як засіб виховання дітей високо оцінювали К.Д.Ушинський, Є.М. Водовозова, Є.І. Тихеева, П.Ф. Лесгафт, О. П. Усова та ін. К.Д.Ушинський підкреслював яскраво виражену педагогічну спрямованість народних ігор. На його думку, кожна народна гра містить у собі доступні форми навчання, спонукає дітей до ігрових дій, спілкування з дорослими [5, с. 11].

Саме в ігровій діяльності яскраво виявляється образність і виразність дитячого мовлення, в якому поєднуються мовні й немовні засоби виразності. Мовленнєво-ігрові дії виступають і засобом творчого мовленнєвого самовираження.

Таким чином, мета нашої статті полягає у формуванні граматичної правильності мови, збагаченні словника та розвитку діалогічного й монологічного мовлення, вивчення правильної вимови українських звуків і слів у процесі українських народних ігор.

Для досягнення цієї мети мають бути виконані такі завдання, як: формування в учнів уміння будувати висловлювання в межах доступних для них тем і типів; уміння уважно слухати; швидко знаходити відповідь на запитання; точно формулювати свої думки; застосовувати раніше здобуті

знання; вміти привчати дітей самостійно доходити висновків; набуття учнями нового життєвого досвіду; виховувати бажання займатися розумовою працею.

Народні ігри відзначаються духовністю, теплотою, добротою, відвертістю стосунків. У ході гри діти мають можливість діяти, конкретні дії зумовлюють мовленнєву активність дошкільника і водночас спрямовують розвиток гри. Саме у грі розвивається уміння дитини переносити функції, способи дії з одного предмета на інший, що має вирішальну значущість для розвитку наочно-образного мислення та розвитку зв'язного мовлення дошкільників. Дитина словом позначає свої дії, осмислюючи їх у такий спосіб, словом вона користується, щоб доповнити дії, виразити свої думки і почуття. У грі між дітьми встановлюється надзвичайно насичений мовленнєвий зв'язок, що має можливість виходу за межі конкретної ситуації. Гра – перехідна проміжна ланка між повною залежністю мовлення від речей і предметних дій та свободою слова [4, с. 23].

Українська народна гра – це природний спосіб організації спілкування дітей молодшого шкільного віку, оскільки вона невимушено залучає дітей у міжособистісне спілкування. Знання, доступні й цікаві дітям, охоче засвоюються і відображаються, ускладнюються у ході словесної гри, коли в дітей виникає потреба пояснити один одному те, що вони знають, бачать, роблять. У цих ситуаціях діти оперують складними реченнями, які не завжди використовують на заняттях з розвитку мовлення. Словесні ігри зацікавлюють дітей молодшого шкільного віку, позитивно впливають на їхнє навчання. У грі сам процес мислення протікає активніше, труднощі розумової праці дитина долає легше, не помічаючи, що її навчають. Розвиток мовлення у дітей старшого дошкільного віку засобами словесної гри будується з опертям на емоційно-вольову сферу особистості дитини; її творчу уяву, мотиваційну діяльність. Дитині важливо знати, для чого, з погляду мотивів її діяльності, її мети, необхідно виконувати ту чи ту мовленнєву дію [6].

У словесних іграх уявний світ завжди оформлений словами. За допомогою мовлення діти висловлюють свої думки, почуття, узгоджують свої дії у грі. Словесна гра створює умови, в ході яких доводиться дітям роз'яснювати, переконувати, доводити, розмірковувати, що краще стимулює дітей на зв'язне висловлювання. У словесних іграх реалізується важливий методологічний принцип єдності мови, мислення і мовлення. Крім мисленнєвих завдань, у словесних іграх вирішуються такі мовленнєві завдання, як виховання звукової культури мовлення, формування граматичної правильності мовлення, збагачення, уточнення й активізація словника дітей, розвиток зв'язного мовлення.

Ефективність навчання мовлення дошкільників у грі залежить від єдності мовних і немовних компонентів мовленнєвої діяльності: правильне

мовлення повинне поєднуватися з емоційно забарвленою мімікою, влучною жестикуляцією, ігровою рухливістю. Наявність у словесній грі предметно-ігрового середовища, атрибутів ігрових персонажів посилюють емоційний вплив на дітей. Поєднання навчальної інтонації з емоційним забарвленням, її сприйняття викликає активну розумову діяльність дітей і створює умови для глибокого та міцного засвоєння знань за рахунок довільної уваги. У словесній грі діти вчаться словом захопити слухача, викликати відповідні переживання. Інтонаційна виразність у грі розвивається через наслідування дорослих і самостійне використання різноманітних засобів виразності для прояву своїх почуттів [3, с.18] .

У грі дитина спілкується з іншими її учасниками. Гри мовчазної не буває. Відтак, М.І.Лісіна в результаті довготривалих досліджень дійшла висновку про наявність ще одного виду провідної діяльності – спілкування, яке супроводжує ігрову та інші види діяльності, її погляд на діяльність спілкування як провідний вид підтримують і такі вчені, як Б.Г.Ананьєв, О.О.Бодальов, Т.В.Драгунова, Д.Б.Ельконін, Р.А.Максимова, Т.Ф.Федотова та ін.

На нашу думку, не можна переоцінити значення народних ігор у розвитку мовлення дітей. Ігрова діяльність дозволяє створити життєві ситуації, які стимулюють мовленнєву активність дітей, мовленнєве спілкування і сприяють мовному і лінгвістичному розвитку дітей.

Використання ігор, ігрових вправ під час навчання не тільки відповідає психологічним потребам цього віку, а й створює оптимальні умови для формування багатьох процесів, потрібних для розвитку мовлення.

Для перевірки вище сказаного нами був проведений експеримент з учнями 2 класів Житомирської загальноосвітньої школи № 22. З цією метою ми взяли 2-А та 2-Б клас (один клас контрольний та один експериментальний), загалом експериментом було охоплено 63 учні, учням пропонувалися такі ігри: „Мак”, „Сонечко й дощик”, „Віє вітер з-під воріт”, „Пастушок”, „Дрібу, дрібу, дрібушечки”, „Соловейко”, „Рукавичка” та інші. Систематичне залучення їх до гри дало позитивний результат: учні швидше почали читати тексти художньої літератури, краще висловлювали свої думки, переконливіше вести бесіду з друзями, а відповіді на уроках носять ґрунтовніший характер, учні переконують у правильності висловлювань. Значна частина учнів, що мали проблеми з мовленням, щоб порахувати, прочитати, переказати зміст гри, стала задумуватися над чіткістю і виразністю мовлення, а також велику роль відіграло виучування скоромовок, чистомовок тощо.

Список використаної літератури

1. Выготский Л.С. Мышление и речь / Выготский Л.С. – [5 изд., испр.]. – М.: Лабиринт, 1999. – 351 с.

2. Гончаренко С. І. Український педагогічний словник / Гончаренко С. І. –К.: Либідь, 1997. – 326 с.
3. Гавриш Н.В. Методика розвитку зв'язного мовлення дітей дошкільного віку / Гавриш Н.В. – Луганськ: Альма-Матер, 2004. – 217 с.
4. Захарченко В.Г. Формування зв'язного мовлення дітей старшого дошкільного віку засобами сюжетно-рольової гри: дис ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Захарченко В.Г. – К., 1997. – 186 с.
5. Луцан Н.І. Методика розвитку мовлення дітей старшого дошкільного віку за текстами українських народних ігор: дис. ... канд. пед. наук / Луцан Н.І. – Одеса, 1995. – 185 с.
6. Луцан Н.І. Народні ігри дітям / Луцан Н.І. – Івано-Франківськ, 1992.
7. Пентилюк МІ. Культура мови і стилістика / Пентилюк МІ. – К.: Вежа, 1994. – 240 с.

*О.В. Яценко, магістрант ННІ педагогіки;
С.С. Вітвицька, докт. пед. наук, професор.
(Житомирський державний університет імені Івана Франка)*

Моральне виховання як важлива складова процесу формування особистості

На сучасному етапі, коли на перший план виходить активізація людського фактору, як однієї з умов подальшого прогресу, гуманізації суспільства надається велике значення. Суспільство опинилося віч-на-віч із проблемою занепаду культурної спадщини, моральних принципів. Духовність людини дуже легко зруйнувати, і тому необхідно зміцнювати існуючий „фундамент” духовності кожної окремої людини.

У Законі України „Про освіту” метою освіти визначено всебічний розвиток людини як особистості та найвищої цінності суспільства, розвиток її талантів та розумових і фізичних здібностей, виховання високих моральних якостей, формування громадян, здатних до свідомого суспільного вибору, збагачення на цій основі інтелектуального, творчого, культурного потенціалу народу.

Мораль (лат. *moralis* – моральний) – одна з форм суспільної свідомості. Складовими її є: моральна діяльність (вчинки, поведінка людини), моральні відносини, моральна свідомість, система поглядів і уявлень, норм і оцінок, що регулюють поведінку людей у ставленні один до одного і до суспільства. Самі моральні норми обґрунтовуються поняттями добра і зла, справедливості й несправедливості, честі, безчестя тощо.

Мислителі різних століть трактували поняття моральності по-різному. Ще в древній Греції в працях Аристотеля говорилося, що „моральна людина це та, яка володіє всіма чеснотами” А Ніцше вважав, що „мораль – це звеличення перед природою”.

Моральне виховання – цілеспрямоване формування моральної свідомості, розвиток моральних почуттів та вироблення навичок моральної поведінки.

Роль морального виховання в розвитку і формуванні особистості усвідомлювалася з давніх-давен. Багато хто з видатних педагогів минулого підкреслювали, що підготовка доброзичливої людини не може зводитися тільки до освіти і розумового розвитку, і на перший план у вихованні висували моральне формування особистості. Відомий давньоримський філософ Сенека радив: „Навчи спершу добрим правилам моралі, а потім – мудрості, бо без перших важко навчитися останнім”.

Відомо, що засвоєння норм моральної поведінки починається ще в ранньому дитинстві. Як правило, діти молодшого шкільного віку сприймають батьків, вихователів, учителів як втілення всього найкращого, на кого вони хочуть обов’язково бути схожими, що полегшує формування в них навичок моральної поведінки.

Для дітей молодшого шкільного віку характерний початок поглибленого уявлення про основні ціннісні категорії. Спочатку дитина повторює все те, що чує навколо себе. Але надалі вона вчиться жити за дорослим зразком і природно наслідує не слова, а вчинки. Варто дослухатись до слів стародавнього мислителя Сенеки, який сказав, що нелегко привести до добра повчанням, а легко прикладом.

Якщо раніше основну роль у формуванні моральних і етичних норм посідала сім’я, то у зв’язку з початком входження особистості в доросле життя важливого значення набуває оточення молодших школярів. Тепер їхні судження не завжди можуть збігатися з позицією дорослих, суперечити їй, хоча в цілому діти перебувають у раніше сформованому ціннісному полі, яке стає насиченішим, більш різнобарвним.

Зміни в моральних судженнях також пов’язані з розширенням кругозору, поглибленням знань, зміною стосунків з навколишніми.

Ще В.О. Сухомлинський говорив про те, що необхідно займатися моральним вихованням дитини, учити „умінню відчувати людину”. Він вважав, що „непорушна основа морального переконання закладається в дитинстві й раннім отроцтві, коли добро і зло, честь і безчестя, справедливість і несправедливість доступні розумінню дитини лише за умови яскравої наочності, очевидності морального змісту того, що він бачить, робить, спостерігає... Ніхто не учить маленької людини бути байдужим до людей, ламати дерева, зневажати красу, вище всього ставити своє особисте. Уся справа в одній, у дуже важливій, закономірності морального виховання. Якщо людину учать добру – учать уміло, розумно, наполегливо, вимогливо, у результаті буде добро. Учать злу (дуже рідко, але буває і так), у результаті буде зло. Не учать ні добру, ні злу – усе рівно буде зло, тому що людиною його треба зробити” [5, с. 148].

Школа є основною ланкою в системі виховання підростаючого покоління. На кожному етапі навчання дитини домінує своя сторона виховання. У вихованні молодших школярів, як вважає Ю. К. Бабанський, такою стороною буде моральне виховання: діти опановують прості норми моральності, учаться використовувати їх у різних ситуаціях.

У формуванні особистості молодшого школяра особливе місце займає питання розвитку моральних якостей, що складають основу поведінки. У цьому віці дитина не тільки пізнає сутність моральних категорій, але й учиться оцінювати їхнє значення у вчинках і діях навколишніх, власних учинках. Моральне виховання – безупинний процес: він починається з народження людини і продовжується все життя, і спрямований на оволодіння людьми правил і норм поведінки.

У різні вікові періоди особистого розвитку роль соціальних інститутів, що беруть участь у формуванні дитини як особистості, різна. У процесі розвитку особистості дитини від народження до трьох років домінує родина. У дошкільному віці до впливу родини додається вплив спілкування з однолітками, іншими дорослими людьми. З надходженням у школу відкривається новий могутній канал виховного впливу на особистість дитини через однолітків, учителів, шкільні навчальні предмети і справи.

Цілий арсенал методів впливу на особистість із метою виховання у неї моральних цінностей є у педагогічній спадщині В. О. Сухомлинського: „Об’єкт нашої праці – найтонші сфери духовного життя особистості, яка формується, – розум, почуття, воля, переконання, самосвідомість. Впливати на ці сфери можна тільки так само – розумом, почуттям, волею, переконанням, свідомістю. Найважливіші інструменти нашого впливу на духовний світ школяра – слово вчителя, створення обставин, у яких найяскравіше виражаються почуття” [6, с. 321].

Учитель у слові виявляє себе, свою культуру, свою моральність, своє ставлення до вихованців. Вплив слова вихователя на школярів з метою виховання у них моральних цінностей великою мірою залежить від емоційної культури самого вихователя; це частина культури педагога як особистості.

Отже, моральний розвиток особистості – процес, що триває протягом усього її свідомого життя.

Моральні якості формують людину, дають можливість їй швидко адаптуватися у нових соціальних умовах, а також слугують умовою для подальшого її вдосконалення.

Список використаної літератури

1. Бех І.Д. Виховання особистості. Сходження до духовності / Бех І.Д. – К. : Либідь, 2006. – 270 с.
2. Закон України „Про освіту” [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.mon.gov.ua/education>
3. Нарчинська Н. В. Подорож у світ добра і краси / Нарчинська Н. В. // Розкажіть онуку. – 2008. – №2. – С. 136-140.

4. Савченко О.Я. Виховний потенціал початкової освіти / Савченко О.Я. – К. : СПД „Цудзинівич Т.І.”, 2007. – 207 с.
5. Сухомлинський О. В. Духовний світ школяра / Сухомлинський О. В. // Вибрані твори : У 5-ти т. – К., 1976. – Т.1. – С. 209-401.
6. Сухомлинський В.О. Як виховати справжню людину / Сухомлинський О. В. // Вибрані твори : У 5-ти т. – К., 1976. – Т.2. – 520 с.

***О. Жигора**, магістрант ННІ педагогіки;
Н.А. Басюк, канд. пед. наук, доцент
(Житомирський державний університет імені Івана Франка)*

Виховання моральних почуттів молодших школярів засобами народних казок

Наукове дослідження проблеми морального виховання підростаючого покоління пов'язане з необхідністю врахування психологічних особливостей сучасних молодших школярів, суперечностей у їхньому розвитку, зумовлених соціально-психологічними характеристиками сучасної сім'ї, тенденціями до посилення відхилень у поведінці, втратою віри в дорослих.

Особливе місце у моральному вихованні молодших школярів належить засобам української народної педагогіки, зокрема українським народним казкам.

Національний фольклор розглядається як засіб морального виховання учнів у дослідженнях О. Алексійчук, О. Воропая, Г. Довженок, С. Горбенко, П. Ігнатенка, В. Ликова, Т. Мацейків, Н. Миропольської, В. Поплужного, Ю. Руденка, Н. Сивачук, В. Скуратівського, М. Стельмаховича, Є. Сявакко та ін.

Виховний потенціал народних казок досліджували В.Анікін, С. Литвиненко, С. Русова, М. Чумарна, А. Щербо та ін.

За допомогою казки у дитини формуються морально-естетичні почуття. Її етичний потенціал містить у собі джерело моралі й водночас є народним засобом виховання (В. Даль, В. Сухомлинський, М. Чумарна).

Спостереження за виховним процесом, зокрема на уроках читання, в позаурочній діяльності, бесіди з учителями, батьками молодших школярів показали, що казки зникають із життя наших дітей. Учителі та вихователі не виявляють ініціативи, послуговуючись переважно тими казками, що вміщені в підручниках, батьки не розповідають дітям казкових історій перед сном, навіть дитяче телебачення не тішить оповідками про хороброго зайчика і хитру лисичку, а пропонує мультфільми про жорстокі бійки та страшних чудовиськ. Казки здебільшого використовуються з метою загального розвитку учнів, розширення світогляду, вдосконалення навиків читання та розуміння змісту прочитаного. Адже казка – жанр, у якому геніально переплітаються різноманітні типи мовлення (розповідь, опис, міркування) та його форми (монолог, діалог, полілог), сюжет будується так, що будь-який

учень „осилить” зміст, тему та ідею твору. Однак відсутня системність, цілеспрямованість у роботі з казками, недостатньо використовуються емоційно забарвлені прийоми навчання та виховання, відсутнє емоційне педагогічне стимулювання дітей, прагнення з’ясувати емоційний світ казки в переживаннях персонажів, характеристику їх почуттів.

Метою пропонованої статті визначаємо дослідження потенціалу української народної казки як засобу виховання моральних почуттів молодшого школяра.

Казка – це своєрідний сплав реальності й уяви, життєвого досвіду і мрій народу, яка містить правду, але вона (правда) органічно поєднується з художніми формами вигадкування. У народних казках немає відкрито і конкретно проголошених моральних норм, теоретично осмислених принципів. Не даючи визначень понять „добро” і „зло”, казка представляє їх у предметно-образній, художній формі. Про ці поняття можна скласти враження на основі поведінки персонажів, змісту ситуацій та вчинків, рис характеру героїв. Ця властивість казки є тим методологічним ключем, котрий допомагає вибрати вірний напрям морального аналізу твору. Їх ідейний зміст відтворює уявлення в художніх образах різних типів взаємовідносин між людьми. „Так само, як у думках дитини, так і в казці наче нема нічого надзвичайного, але все надзвичайно, нема обмеженого часу ані простору. Зате все живе, все має почуття, знає ласку, знає правду, усе повне якогось чарівного життя – й квітка, й береза, й пташки, й звірі, й вітер, і вода...

Казки з етично-моральною основою сприяють виробленню у дітей розуміння людських характерів, суспільних відносин, закріплюють у свідомості визначення про те, що таке „добре” і що таке „погано”. Переслідуючи соціальне зло, долаючи життєві перешкоди, розвінчуючи сили, спрямовані проти добра, справедливості, казки кличуть до якісного видозмінення світу з допомогою людяності.

Широке використання казок у початковій школі зумовлюється тим, що їх зміст викладений у цікавій формі. Існує чіткий поділ персонажів на добрих і поганих, сутність учинків яких легко розуміється дітьми і дає змогу визначити якості кожної дійової особи. Це полегшує правильну оцінку дітьми моральної цінності вчинку [2, с.19].

Дослідники казок про тварин (В. Анікін, В. Гете, Я. Грім, Ф. Моне, В. Пропп) вказували на традиційність використання фантастики, генетичний зв’язок з міфічними поняттями. В Індії, Африці, Європі люди приручали диких тварин, вважали їх священними, тваринами-покровителями. Тому дослідники вважають казки про диких тварин генетично давнішими, аніж казки про свійських тварин.

Ми з’ясували, що дикі тварини в казках, як правило, уособлюють негативну домінуючу рису характеру чи почуття людини, а свійські – навпаки (наприклад, вовк – голодний, злий хижак, невдаха, лисиця – хитра, улеслива,

підступна, заєць – боягуз, кінь і віл – товариські, працьовиті, пес – добрий, милосердний, ведмідь – незграбний, вайлуватий).

Л. Дунаєвська наголошує, що алегорія „в одних творах наближається до байкової, в інших – лише умовна, є своєрідною формою казкової фантастики...”

Персонажі таких казок виявляють свої „тваринні” властивості, які здавна відомі людині. Разом з тим, кожен з них втілює певну категорію людей. Вовк – злий, себелюбець... Лисиця – хитра, улеслива... Їхні дії залишаються в рамках відомих аналогій до людських дій. ”Такі казки дослідниця умовно називає алегоричними. Інша група казок про тварин є повчально-розважальними. У цих творах чітко простежується дидактична спрямованість. Для повчально-розважальних казок головне не інакомовність, не соціальний чи побутовий підтекст, а виховання пізнавального інтересу дітей щодо властивостей тварин та певних життєвих істин” [2, с.21].

У казках про тварин присутні рух, енергія, гумор. Почуття та емоції, викликані цими казками, яскраві та іскрометні. Тут різко розмежовані негативні й позитивні герої. Дослідники наголошують, що в цих казках характеристики персонажів лаконічні, виділяється лише головне, а „різнобічну характеристику кожний образ одержує саме в сукупності дій та розмовної мови декількох протилежних за ідейно-смісловими якостями персонажів – добротворців, злотворців, знедолених. Свійських тварин протиставлено диким звірам благородством поведінки, добротою, розумом, вони становлять у цих казках категорію добротворців. Лісові хижаки – злотворців” [2, с.23].

У чарівних казках основою конфлікту є протиборство представників різних морально-естетичних переконань, персонажі казки розподіляються як носії добра і зла, естетичним вираженням їх є прекрасне та огидне, причому перемагають завжди „добротворці”.

Соціально-побутові казки серед дітей менш використані, ніж казки про тварин та чарівні казки. Однак ми вважаємо, що притаманний їм реалізм допомагає критично осмислити зображувані явища соціальної дійсності та сприяє формуванню морально-естетичних почуттів.

У самому понятті „побутова казка” не можна помітити неясності, що в свою чергу змусило дослідників шукати інші назви. Такі назви було знайдено: реалістичні казки (що вказує на близькість казкових подій до реалій життя) та новелістичні казки (подібність цих казок до новел). На прикладах героїв діти вчать оцінювати власні дії та дії інших людей.

Непересічність виховного впливу казок пояснюється їх художніми засобами, які легко сприймаються, добре й надовго запам’ятовуються.

Для українських народних казок характерними є наявність орнаментальних прийомів, традиційних зачинів і кінцівок, різноманітних художніх засобів, зокрема, ретардація (уповільнення), гіперболізація (перебільшення), числова символіка, градація. Складовими елементами

народних казок виступають прислів'я, приказки, загадки, сновидіння, приповідки, забобони, повір'я, лічилки, каламбури, скоромовки та ін. Так досить часто в текстах казок використовуються приказки та прислів'я – короткі влучні вислови, в яких виражено повчальний, з точки зору моралі, досвід народу: „Краще голодна воля, як сита неволя”, „Мала капля лупає скалу”, „Потрудись, побігай, а тоді вже й обідай; поробиш усю роботу, то й поспиш в охоту”. Твори усної народної творчості підсилюють головну думку казки та виховний вплив. У свою чергу окремі мотиви казок органічно проникають у сучасне усне мовлення як прислів'я, афоризми чи каламбури [5, с.28].

Безумовно, більшість українських народних казок повчальні, утверджують певні моральні, етичні істини, розвивають мислення, творчу уяву дітей, почуття.

Можемо зробити висновок, що українська народна казка, як форма образного відтворення дійсності, виховує не шляхом доказів чи переконань, а завдяки художньо-образному розкриттю визначених життєвих ситуацій та конфліктів (зіткнення добра і зла, „Правди” і „Кривди”, особистих і суспільних інтересів, права і обов'язку та ін.).

Встановлено, що кращі зразки українських народних казок, котрі упродовж віків акумулювали морально-етичний кодекс народу, є унікальним засобом морального виховання молодших школярів.

Список використаної літератури

1. Аникин В. Русская народная сказка / В. Аникин. – М., 1984. – 176 с.
2. Дунаєвська Л. Українська народна казка / Л. Дунаєвська. – К., 1987. – 312 с.
3. Померанцева Э. Русское народное поэтическое творчество. / Э. Померанцева. – М.: Учпедгиз, 1996. – 295 с.
4. Русова С. Вибрані твори. / С. Русова. – К.: Освіта, 1996. – 304 с.
5. Ушинський К. Про народність у громадському вихованні / К.Ушинський // Вибрані пед. твори: в 2-х т. – К., 1983. – Т.1. – 283с.
6. Чумарна М. Від початку світу. Організація початкової освіти. Материнська школа „Оріяна” / М. Чумарна // Початкова школа. – 1994. – №1-5. – С.19-36.

Т.В. Ковтонюк, магістрант ННІ педагогіки;

С.С. Вітвицька, докт. пед. наук, професор

(Житомирський державний університет імені Івана Франка)

Формування етичної поведінки учнів у навчально-виховному процесі

У державних нормативних документах, зокрема у „Національній доктрині розвитку освіти України у XXI столітті”, у Законі України „Про освіту”, в „Концепції загальної середньої освіти (12-річна школа)”, „Концепції виховання дітей та молоді у національній системі освіти” наголошується на необхідності виховувати в учнів етичне ставлення до навколишнього світу і

себе, зазначається значущість практичного використання надбання народної етики.

Сучасні школярі не вміють використовувати морально-етичні оцінки у поведінці, не дотримуються етичних норм у повсякденному житті. Це проявляється у порушенні дисципліни, у виникненні конфліктів. Тому вкрай важливо говорити у початковій загальноосвітній школі про етичне виховання учнів.

Моральне обличчя людини, етика її поведінки та взаємин складаються не стихійно, а формуються в ході навчально-виховного процесу, здійснюваного школою, сім'єю, громадськістю. Надзвичайно важливу роль у вихованні нової людини відіграє початкова школа. Саме тут в учнів закладаються основи світогляду і моралі, виробляються характер та переконання, ставлення до праці, до колективу, до самого себе [2].

Етична культура оцінює людину з погляду її поведінки в житті, суспільстві, її моральності, честі, порядності, дружби, кохання, бажання і вміння жити в злагоді з власною совістю і світом, позбавлятися гріховності, творити добро. Виховання етичної культури кожної людини потребує участі насамперед сім'ї, засобів масової інформації, держави, її лідерів, закладів культури і мистецтва. Цей процес надзвичайно складний і довготривалий.

Велику роль у формуванні етичної культури людини відіграє освіта у всіх її формах і рівнях. Саме вона існує для виховання і формування особистості. Саме вона передає новим поколінням знання, досвід, основні цінності й норми, що визначають поведінку людей.

Головним призначенням етичної культури є накопичення, розвиток і вдосконалення усього того, що облагороджує життя людини, створює в суспільстві атмосферу гуманності, надихає на творчість.

Основною метою освіти сьогодні є формування етичної культури особистості учня: культури його мислення, культури спілкування, культури поведінки. Важливо навчити вмінно мислити, аналізувати ситуацію, адекватно оцінювати результати, добувати і використовувати інформацію.

Етичне виховання – процес цілеспрямованої систематичної взаємодії вихователя та вихованця з метою формування в нього системи моральних знань, почуттів, оцінок та поведінки згідно з етичними нормами і правилами [3, с. 67].

Зміст етичного виховання завжди детермінований суспільними перетвореннями. Кожна епоха формує свою мораль, систему цінностей. У кризових, перехідних соціальних ситуаціях визначення сутності етичного виховання залежить від спадкоємності, переосмислення духовної культури та стану суспільства, визначення моральних принципів та цінностей, які здатні допомогти людині розібратися в особливостях моральних взаємин у нових соціальних умовах.

У сучасних умовах гуманістична, особистісно зорієнтована система навчання і виховання є основою процесу етичного виховання. Змістову

основу системи складають етичні знання про людину як найвищу цінність і мету.

Етичне виховання за технологією здійснення має цілісний, системний характер і передбачає формування свідомості людини шляхом засвоєння нею основних категорій етики: добра, зла, гідності, чесності, обов'язку, відповідальності тощо, а також розвиток її емоційно-почуттєвої сфери, практичних навичок спілкування з ровесниками, вчителями, батьками, визначення морального змісту різних життєвих проблем; уміння знаходити рішення у повсякденних життєвих ситуаціях, відповідно до норм етики прогнозувати наслідки своєї поведінки [1].

Основними методами етичного виховання є приклад, переконання, заохочення, стимулювання, привчання, вправи, наслідування, рішення ситуативних завдань, аналіз і самоаналіз особистістю своїх учинків тощо.

Можна виділити шляхи етичного виховання школярів.

1. Основний вклад у формування етичної культури відбувається при вивченні предмета „Етика”, який починає викладатися вже з 2 класу. Цей навчальний предмет спрямований на формування моральних цінностей і орієнтирів особистості, моральної культури і культури поведінки учня, що потребує від учителя особливої уваги до емоційно ціннісної та діяльнісної складової навчання. Саме тому особливістю змісту курсу, який мають засвоїти учні, є не тільки і не стільки власне знання, скільки досвід поведінки і діяльності людей у різних життєвих ситуаціях, що ґрунтується на загальнолюдських цінностях. На уроках етики діти вчаться відрізняти „добро” від „зла”, оцінювати свої вчинки, вчинки інших.

Вивчення таких фундаментальних етичних категорій, як мораль, добро, зло, совість, гідність, честь, щастя передбачає, що учні можуть пояснити їх суть своїми словами, навести літературні та життєві приклади, а головне вирішити реальну ситуацію. На уроці вчитель створює умови для формування і застосування учнями зовнішніх проявів людської культури: таких, як вихованість, дотримання етикетних норм, правил спілкування, поваги до звичаїв, традицій тощо.

Основний підхід до навчання етики – залучення дітей до активної пізнавальної й навчальної діяльності. Варто насамперед обирати активні та інтерактивні методи, коли учні є „суб'єктами” навчання, спільно виконують творчі завдання, діляться своїми думками, дискутують з однокласниками і вчителем. Такі методи пов'язані з виконанням творчих завдань (часто вдома), постановкою запитань від учня до вчителя і від учителя до учня, що розвивають творче мислення, апробацією учнями моделей бажаної поведінки у рольовій грі [3, с.69].

2. Предмети художнього циклу в цьому процесі відіграють важливу роль. Сутність мистецтва глибоко гуманістична за своєю природою, оскільки у центрі його інтересів завжди стоїть людина.

Мистецтво і мораль мають єдину мету – удосконалення особистості.

Мистецтво як одна з форм пізнання дійсності забезпечує різнобічний і добродійний вплив на свідомість людини, тобто виступає як джерело пізнання, духовного збагачення і формування світогляду особистості, допомагає усвідомити їй своє покликання, визначити систему цінностей. Процес пізнання мистецтва вбирає емоційно-чуттєву сферу, оцінювальну діяльність, усвідомлення ідеалу тощо [3, с.70].

3. На уроках мови, літератури, заняттях з розвитку мовлення за допомогою художніх творів прищеплюються школярам високі моральні якості: чуйність, повага до ближнього, почуття людської гідності, обов'язку, справедливості, сумління і чесність, милосердя і доброчинність. Усе це закладено в дитині від природи, тільки треба розбудити, вчасно підтримати. Не варто втовкмачувати дітям, що людина народжується тільки для щастя. Діти мають зрозуміти, що одвічно існують поряд добро і зло, які перебувають у постійній боротьбі [3, с.71].

4. Важлива роль у формуванні етичної культури учнів належить позакласній та позашкільній роботі.

Завдання позакласної та позашкільної роботи — закріплення, збагачення та поглиблення знань, набутих у процесі навчання, застосування їх на практиці; розширення загальноосвітнього кругозору учнів, формування в них наукового світогляду, створення умов для самореалізації, вироблення вмінь і навичок самоосвіти; формування інтересів до різних галузей науки, техніки, мистецтва, спорту, виявлення і розвиток індивідуальних творчих здібностей та нахилів; організація дозвілля школярів, культурного відпочинку і розумних розваг; поширення виховного впливу на учнів у різних напрямках виховання [3, с.72].

5. Етичні цінності, орієнтири і переконання особи формуються в сім'ї. Сім'я — це особливого роду колектив, що відіграє у вихованні основну, довготривалу і найважливішу роль. Перші уроки „не можна” і „можна”, перші прояви тепла і участі, жорстокості й байдужості, безумовно, формуються сім'єю і в сім'ї.

Перед нами постає наступна ієрархія: сім'я — дитина — моральність — поведінка — вчинок — сім'я. Кажучи про етичне виховання дитини в сім'ї, необхідно чітко уявляти собі, які етичні поняття повинні формувати в своїх дітях батьки з раннього дитинства. Моральна свідомість людини, або етичний світ особи, включає три рівні: мотиваційно-спонукальний, плотьсько-емоційний, раціональний, або розумовий. Кожний з цих рівнів складається з елементів, що становлять суть етичного світу людини.

Мотиваційно-спонукальний рівень містить мотиви вчинків, етичні потреби і переконання. Етичне виховання тільки тоді носить правильний характер, коли в основі його лежить спонук до розвитку, коли сама дитина бере активну участь у своєму етичному розвитку, тобто, коли вона сама хоче бути хорошою. Цей рівень найбільш важливий, саме тут кореняться витоки поведінки людини, засуджувані або схвалювані людьми і

суспільством, що приносять добро або зло, користь або шкоду [3, с.74].

6. Діти найвимогливіші до вияву етичної поведінки вчителя, оскільки це пов'язано із закономірностями розвитку їх психіки. Дитина потребує позитивних емоцій, атмосфери емоційного комфорту. Як ми спрацюємо, такою і буде її поведінка. А тому саме етика за своїм внутрішнім змістом впливає на формування свідомості, особистісних цінностей, коригує емоційно-вольову сферу, стиль життя та дії людини. Етична культура є атмосферою розвитку таланту.

На учителів сьогодні покладена величезна відповідальність за навчання і виховання ввічених їм дітей. Саме вони формують їх світогляд, навчальні вміння і навички, а саме головне, – торкаються душі маленької особистості. Чи задумувався хтось і коли-небудь над тим, стільки душевних ран завдано дітям у пориві нестриманості, поганого настрою тощо. Саме емоційна залежність дитини від учителя – один із найважливіших аспектів впливу педагогічної етики на соціально-психологічний та розумовий розвиток учня. Не зробимо великого відкриття, коли скажемо, що школярі, які навчаються у вчителів з високим рівнем загальної культури, значно відрізняються від школярів, які мають учителів з низьким рівнем культури, за такими параметрами: врівноваженість, щирість, відвертість, доброта, високі інтелектуальні можливості. Створена атмосфера довіри і комфортності в класі сприяє відгуку учнів на індивідуальність учителя, виявленню моральних якостей.

Морально-етичні норми, різні цінності, знання, вміння несуть у собі особисті риси вчителя, його світогляд. Педагог передає дітям свій характер, а гуманний педагог є зразком людяності. Щоб сформувати етичну культуру, потрібно, щоб кожна бесіда, певний текст чи ситуація етичного змісту обговорювались у порівнянні добро-зло. Вихованець, який хвалить добродійність, може нею оволодіти, а засуджуючи людське зло, зможе й уникнути його. Виходячи з цього, проводьмо уроки духовності, уроки роздуми, уроки серцезнавства, добротворення, сумління, каяття, дивування, краси, мислення, людяності, любові. Спілкуючись з дітьми, вчителі повинні постійно намагатися звертати увагу на особисті почуття, думки, які вони переживають у собі, старатися викликати в них власну оцінку, погляди, ставлення.

Список використаної літератури

1. Білоусова В.О. Етика взаємин у шкільному колективі / В.О. Білоусова. – К. : Знання, – 2002. – 43 с.
2. Плахтій В.І. Формування моральних ідеалів молодших школярів // Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету ім. М.Коцюбинського. – Вінниця: ВАТ “Віноблдрукарня”, 2000. – С.90-93.
3. Саровська О.Д. Формування компетентності в педагогічному спілкуванні вчителів молодших класів в процесі етичного виховання / Саровська О.Д. // Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання в підготовці фахівців:

методологія, теорія, досвід, проблеми: зб. наук. праць / ред. колегія: І.А.Зязюн та ін. – Вип. 5. – Київ–Вінниця: ДОВ “Вінниця”, 2004. – С. 66-77.

4. Субботский Е.В. Формирование морального действия у ребенка / Субботский Е.В. // Вопросы психологии. – 2007. – № 3. – С.47-55.

А. Романюк, магістрант ННІ педагогіки;

В.Д. Усатий, канд. пед. наук, доцент

(Житомирський державний університет імені Івана Франка)

Формування культури поведінки молодших школярів у процесі навчальної діяльності

На сучасному етапі розвитку нашої держави для всіх видів навчальних закладів головною метою залишається формування гармонійної особистості. Індивід повинен виховуватися не просто як носій певної суми знань, а як справжній громадянин з властивою йому мораллю, високою культурою праці та поведінки. Тому особливої актуальності набуває питання особистісного розвитку школяра та створення психолого-педагогічних умов для формування його високої моральності, це зумовлює зміну парадигми навчально-виховного процесу, поступовий перехід до суб'єкт-суб'єктної розвиваючої взаємодії, демократичні умови використання у сім'ї тощо. У цьому плані набутий у дитинстві досвід є настільки вагомим та дійовим, що зберігає силу впливу на поведінку дорослої людини. Молодший шкільний вік – сензитивний період для формування морально-духовної культури, бо саме тут закладається підґрунтя для етичних знань, переконань та ряду інших необхідних передумов розвитку духовного потенціалу людини.

Мета статті – проаналізувати проблеми формування культури поведінки особистості в етичній і психолого-педагогічній літературі; визначити стан проблеми формування культури поведінки в сучасній початковій школі.

У педагогічній науці з позицій аксіологічного підходу вивчається взаємозв'язок формування культурно-ціннісних орієнтацій і педагогічного процесу. Цю проблему досліджували Ш. А. Амонашвілі, В. П. Бездухов, Є. В. Бондаревська, Б. С. Гершунський, В. А. Григор'єва-Голубєва та ін. Як цінності освіти і виховання, вони називають: культуру – як середовище, що ростить і живить особистість, культурну діяльність – як засіб розвитку людини в культурі. Цінності освіти – це її людські помисли, суспільно схвалювані, що передаються з покоління в покоління зразки культури, які відобразилися в культурних проявах обрядовості, одягу, поведінки, спілкування, гри, а отже, у житті людини, в педагогічних теоріях і системах, технологіях педагогічної діяльності.

У педагогічній науці накопичений великий науковий фонд з проблеми формування культури поведінки молодшого школяра. Значний інтерес мають праці вчених. Зокрема з таких проблем: морально-етичне виховання

молодших школярів (А.Богуш, А.Каніщенко, А.Корнійчук, В.Мацулевич, Н.Смовська, К.Щербакова); виховання культури поведінки учнів (В.Білоусова, Н.Богданова, Т.Говорун, Н.Кисельова та ін.); етики взаємин у шкільному колективі (В.Білоусова, О.Матвієнко).

Зазначимо, що питання виховання культури поведінки є важливим фактором шкільного навчально-виховного процесу. Тому цілком логічно, що аналіз сьогоденної шкільної практики засвідчує підвищений інтерес до виховання культури поведінки молодших школярів. За цього виникає потреба наукового підходу до розробки цієї проблеми з урахуванням умов, у яких перебуває суспільство і початкова школа зокрема.

Здійснений аналіз наукового фонду та стану шкільної практики свідчить про недосконалість цілісної виховної технології в зазначеному аспекті у початковій школі.

Неадекватна оцінка можливостей різних форм і методів морального виховання та неналежне їх використання у виховному процесі початкової школи значно збіднює моральну вихованість молодших школярів.

Загострення конфліктів, насилля, особлива жорстокість дітей – явища досить розповсюджені у шкільних колективах. Також об'єктивним є те, що школа не володіє ефективними засобами подолання цих негативних явищ, пов'язаних більшою мірою з інтернетом, телебаченням, пресою.

Поведінка дітей дедалі стає некерованою, спостерігаються прояви неповаги до вчителя та однокласників, небажання вчитися, безвідповідальне ставлення до навчання та свого життя тощо. Ми зустрічаємося з тим, що не працюють традиційні засоби впливу на учня: негативна оцінка, виклик до школи батьків, спілкування з директором школи, вплив через учнівський колектив чи присутність членів батьківського комітету на уроках.

Проведений експеримент показав, що формування особистісного розвитку молодшого школяра відбувається у спеціально організованих видах діяльності: діяльність піклування та розуміння інших; розпізнавання власних емпатійних переживань; вправлення у взаєминах справедливості чи в співпереживанні; прийняття вільних рішень; інтеріоризація значущих дорослих, особистісне взаємовиховуюче спілкування. Процеси моральної саморегуляції поведінки молодшого школяра, зокрема здатність до передбачення моральної поведінки, підлягають цілеспрямованій корекції та розвитку. Вирішуючи це питання, ми поставили собі за мету відкоригувати моральність учнів.

У процесі дослідження розвитку моральної діяльності були виділені психолого-педагогічні засоби оптимізації процесу розвитку моральної поведінки молодшого школяра:

- збагачення учнів знаннями про емоційну сферу особистості (доброта, співчуття, щирість, взаємодопомога, чесність);
- розвиток уміння аналізувати й адекватно оцінювати власні дії та поведінку оточуючих;

- спонукання учня висловлювати вголос свої думки, а згодом переходити до внутрішнього мовлення;

- формування в учнів умінь робити висновки, узагальнення;

- вміння передбачати моральну поведінку в тій чи іншій ситуації.

Після проведеної роботи виявили значні зміни в душах дітей, їх поведінці, ставленні до однолітків та й старших.

На основі аналізу динаміки моральної поведінки молодших школярів було встановлено таке. Так учні експериментальних класів виявляли співчуття, співпереживання стосовно однокласників та оточуючих з власної ініціативи, навчилися ставити себе на місце тієї людини, яку хтось образив. Школярі легко виконували завдання типу: “Опиши стан учня, якого образили”. Про результативність роботи свідчить той факт, що в експериментальних групах 77% дітей перестали ображати ровесників, 59% учнів могли пояснити неправильність поведінки. За даними опитування, значна частина дітей переконана, що людина щаслива в тому випадку, коли приносить радість людям.

Отже, є всі підстави стверджувати, що головним засобом впливу на особистість молодших школярів з метою формування у них моральних почуттів, емоційної сприйнятливості, розвитку співчуття та співпереживання є їх включення в ігрові ситуації, а також психотренінги, які вимагають умінь встановити черговість дій, надавати необхідну допомогу, підтримку іншому, виявляти доброзичливість. Як засвідчили результати дослідження, важливе значення у цьому процесі відігравали інтегровані уроки, під час яких відбувається актуалізація особистісних цінностей, забезпечується не тільки систематизація знань учнів, а й формування у них цілісного погляду на предмет навчання. Це сприяло виробленню індивідуально-ціннісного ставлення до змісту отримуваних знань, що безпосередньо впливало на формування моральних уявлень дітей.

Список використаної літератури

1. Ананьев Б.Г. Развитие детей в процессе начального обучения и воспитания / Ананьев Б.Г. // Проблемы обучения и воспитания в начальной школе. – М., 1984.
2. Закон України „Про освіту” // Голос України. – 1996. – 25 квітня.
3. Ткачов С. Гра як перехід від теорії до практики / Ткачов С. // Соціальна політика і соціальна робота. – 1998. – № 1 – 2. – С. 105 – 109.
4. Харитоненко О. Матеріали для проведення етичних бесід з учнями / Харитоненко О. // Все для вчителя. – 1997. – № 3. – С. 6.
5. Штикалюк О. Етичне зауваження як засіб психолого-педагогічного впливу на особистість молодшого школяра. // Все для вчителя. № 21 – 22, 1997. С. 9

Моніторинг естетичного виховання учнів

Проблема моніторингу, зокрема освітнього, сьогодні широко досліджується вітчизняними та зарубіжними науковцями. Для забезпечення постійного зворотного зв'язку та прийняття ефективних і своєчасних управлінських рішень необхідно здійснювати моніторинг естетичного виховання учнів, який є надійним інструментарієм аналізу різноманітних аспектів естетиковиховного процесу. Моніторинг дозволяє отримати реальну картину результативності роботи, напрямів розвитку виховного процесу, якості знань учнів з предметів художньо-естетичного циклу, рівень естетичної вихованості.

Грунтовне описання кваліметричних моделей, їх сутності та використання викладено у роботах В. Григораша, Г. Дмитренка, Г. Сльникової; питання моніторингу в управлінні навчальним закладом досліджує О. Касьянова.

Мета статті – рити структуру та зміст моніторингу естетичного виховання учнів.

Поняття „моніторинг” – поліфункціональне за своєю сутністю та функціями і має ряд визначень: комплекс спостережень та досліджень, які визначають зміни у навколишньому середовищі, що пов'язані з діяльністю людини; спеціально організоване систематичне спостереження за станом будь-яких об'єктів з метою їх комплексної оцінки і підвищення ефективності функціонування; система збору даних про складне явище або процес, що описується за допомогою певних ключових показників з метою оперативної діагностики стану й оцінки його в динаміці [4, с. 12].

У педагогіці моніторинг розглядається як форма збору, зберігання, обробки і розповсюдження інформації про діяльність педагогічної системи, що забезпечує безперервне стеження за її станом і прогнозування розвитку педагогічних систем [3, с. 47].

Педагогічний моніторинг – це супровідне відслідкування взаємодії вчителя і учня у навчально-виховному процесі, яке проводить педагог. Здійснення моніторингових процедур вимагає оновлення технології аналізу педагогічної діяльності для посилення самостійності школярів, процесів саморозвитку і самоорганізації, що забезпечує підвищення якості навчально-виховного процесу.

Об'єктами моніторингу естетичного виховання учнів повинні стати: зміст естетиковиховної діяльності, оволодіння учнями знаннями, уміннями, якостями, визначеними в „Основних орієнтирах виховання учнів 1-12 класів загальноосвітніх навчальних закладів України”, рівень навчальних досягнень учнів з дисциплін художньо-естетичного циклу, ефективність педагогічних

засобів естетичного виховання учнів, умови здійснення педагогічного процесу та їх вплив на результати естетиковиховної роботи.

Напрямами моніторингу естетичного виховання учнів визначено: результативність естетиковиховної діяльності, розвиток естетичної культури, естетичних смаків, естетичного ставлення тощо, організація уроків з дисциплін художньо-естетичного циклу, використання естетиковиховних можливостей нових навчальних предметів та позаурочних заходів, рівень педагогічної майстерності при викладанні мистецьких дисциплін, педагогічна та інноваційна діяльність учителя.

Важливими функціями моніторингу в контексті естетичного виховання учнів є відстеження результатів естетиковиховної діяльності педагогів; експертиза рівня управління естетичним вихованням учнів; прогнозування розвитку школи з урахуванням отриманої інформації; вирішення управлінських завдань на підставі контрольних і прогностичних висновків; створення належної експертизи ефективності педагогічних засобів у естетичному вихованні.

Здійснення моніторингових процедур вимагає оновлення технології аналізу педагогічної діяльності, процесів саморозвитку і самоорганізації, що забезпечує підвищення якості естетиковиховного процесу. Моніторинг естетичного виховання учнів полягає в синхронності процесів спостереження, замірювання, отримання на цій основі нових знань про стан об'єкта з подальшим моделюванням, прогнозуванням та прийняттям відповідного управлінського рішення щодо естетичного виховання учнів. Він функціонально зв'язаний з усіма етапами управління цим процесом, утворює з ними замкнений цикл регулювання.

Структура моніторингу естетичного виховання учнів містить ті ж самі складові, як і моніторинг будь-якого іншого об'єкта життєдіяльності школи, а саме: чітко визначений об'єкт, задані параметри його розвитку, критерії оцінювання цих параметрів, технологію проведення поточного контролю, науково-методичні матеріали щодо спрямування процесу на кінцевий результат [5, с. 25].

Проведення моніторингових досліджень здійснюється у три етапи:

1 етап – підготовчий, який передбачає постановку мети, визначення об'єкта, встановлення термінів проведення, вивчення відповідної літератури;

2 етап – практичний, суть якого полягає у зборі інформації шляхом спостережень, співбесід, тестування, анкетування, відвідування уроків, проведення позакласних заходів, контрольних робіт;

3 етап – аналітичний, під час якого відбувається аналіз і систематизація отриманої інформації, розробка рекомендацій і пропозицій щодо подальшого періоду, формуються висновки [1, с. 215].

Успішність діяльності залежить від педагогічної техніки керівника: конструктивності, максимальної об'єктивності, врахування інтересів педагогічного колективу, забезпечення організаційними умовами:

нормативно-правовими, науково-інформаційними, дидактичними, кадровими, технологічними, матеріально-технічними та фінансовими.

При здійсненні моніторингу естетичного виховання учнів слід дотримуватися:

- визначення змісту, мети, завдань естетичного виховання учнів;
- визначення основних критеріїв, факторів і параметрів моніторингу естетичного виховання учнів;
- ретельний підбір методик дослідження з даної проблеми і підготовка відповідного діагностичного інструментарію;
- вироблення загальної позиції, розробка інструкцій, навчання й інструктаж координаторів, організаторів і учасників моніторингу;
- проведення навчальних семінарів і нарад, консультацій, співбесід із метою усвідомлення всіма учасниками моніторингу мети і технології його проведення;
- організація індивідуальної методичної допомоги учасникам моніторингових досліджень з даної проблеми;
- проведення моніторингових досліджень із використанням різних методів: спостереження, опитування, тестування, творчих робіт, контрольних робіт, експертних оцінок, експериментів, анкетування, моделювання, прогнозування, рейтингового оцінювання та ін., які дозволяють виявити динаміку розвитку й прийняти адекватні управлінські рішення;
- обробка одержаних результатів дослідження, їх інтерпретація, співставлення з попередніми етапами дослідження, педагогічний аналіз і оцінка, підготовка аналітичних матеріалів, підведення підсумків на підставі колегіального обговорення;
- проведення зовнішньої експертизи результатів досліджень;
- розробка рекомендацій щодо застосування результатів моніторингу;
- прийняття управлінських рішень щодо організації корегувальної роботи;
- організація спостережень за реалізацією рекомендацій;
- проектування наступних етапів моніторингу, корегування використаних конкретних методик досліджень з даної проблеми;
- створення відповідного банку даних за результатами моніторингу.

Організація моніторингу естетиковиховного процесу в школі може здійснюватися за такими напрямками:

- здійснювати відповідну теоретичну та науково-методичну підготовку вчителів до здійснення естетичного виховання учнів;
- створювати комфортне внутрішньошкільне естетичне середовище в школі;
- налагоджувати гуманні відносини між педагогами, учнями і батьками, культури спілкування, тактику співробітництва та діалогу та естетику шкільного дозвілля;

- сприяти різноплановій діяльності на уроках художньо-естетичного циклу та в позаурочний час;

- застосовувати новітні інноваційні технології, активні методи, форми навчання та виховання на предметах художньо-естетичного спрямування.

Отже, висновки за результатами моніторингу є основою для загального висновку про ступінь реалізації мети та прийняття відповідного управлінського рішення щодо удосконалення діяльності з естетичного виховання учнів.

Моніторинг як комплексне педагогічне, психологічне та соціологічне дослідження здійснюється за використання системи науково-теоретичних та емпіричних методів. При цьому дослідницька діяльність за кожним компонентом моніторингу естетичного виховання учнів забезпечується відповідними методиками (інструментарієм). Кожна методика супроводжується інструкцією щодо її застосування та специфіки обробки одержаних даних.

Таким чином, локальні висновки за результатами моніторингу є основою для загального висновку про ступінь реалізації мети естетичного виховання учнів та прийняття відповідного управлінського рішення щодо подальшої роботи.

Список використаної літератури

1. Григораш В. В. Кваліметричний підхід до експертної оцінки навчально-виховного процесу / Григораш В. В. // Організація науково-методичної роботи в школі : педагогічне проектування ; робота шкільних методичних об'єднань ; освітній моніторинг. – Х. : Вид. група «Основа», 2009. – С. 214–225.

2. Дмитренко Г. А. Стратегічний менеджмент : цільове управління освітою на основі кваліметричного підходу: [навч. посіб.] / Г. А. Дмитренко. – К., 1996. – 140 с.

3. Єльнікова Г. В. Наукові основи розвитку управління загальною середньою освітою в регіоні: [моногр.] / Галина Василівна Єльнікова. – К. : ДАККО, 1999. – 303 с.

4. Касьянова О. М. Моніторинг в управлінні навчальним закладом / О. М. Касьянова. – Харків, 2004. – 69 с.

5. Киященко Н. И. Эстетическое творчество. / Н. И. Киященко. – М., 1985. – С. 25.

Н. Гаранська, магістрант ННІ педагогіки;

В.В. Павленко, канд. пед. наук, ст. викладач

(Житомирський державний університет імені Івана Франка)

Значення книжки як засобу виховання молодших школярів

Органічною частиною процесу виховання дітей є вироблення навичок читання для підвищення рівня розвитку культури, виховання. Від навичок читання залежить формування гармонічно розвинутої особистості, забезпечується розширення знань, характеру, почуттів переконань людини

майбутнього, вона вчить читачів мистецтву читання, уміння черпати з книг знання про світ і людину, відчувати красу художніх творів, правильно і принципово оцінювати прочитане, використовувати книги в житті, праці, навчанні, уміння користуватися бібліотекою [1]. Проте історико-педагогічний аспект розвитку ідей родинного виховання молодших школярів засобом навчальної книги науковцями практично не розглядався. Відсутність узагальнених історико-педагогічних досліджень з даної теми, її теоретична та практична значущість для реалізації соціальних запитів та потреб дитини зумовили вибір теми дослідження.

Мета статті – визначити значення книжки у вихованні молодших школярів.

„Книги, які пишуться власне для дітей, повинні входити в план виховання, як одна з найважливіших його сторін. Наша література особливо бідна книгами для виховання, тобто як навчальними, так і літературними дитячими книгами”.

Особлива увага у виховній роботі з дітьми визначається тим, що книга, яка була прочитана в дитинстві, сприймається особливо гостро і залишає глибокий слід на все життя.

Одним із завдань сучасної школи є виховання духовно багатой особистості. Вивчення досліджень вітчизняних науковців (І. Беха, Г. Васяновича, О. Дубасенюк, М. Левківського, М. Стельмаховича, В. Сухомлинського та ін.) у теорії і практиці виховання підростаючого покоління дає змогу розглядати проблему родинного виховання в історичному контексті, дослідити її з точки зору використання навчальної книги [7].

Проблемам розвитку національного виховання в Україні присвячено значну кількість праць, про що свідчать результати аналізу філософської, історико-педагогічної, психологічної літератури. Зокрема, у М. Галущинського, І. Герасимовича, П. Біланюка, Ю. Дзеровича, Д. Лук'яновича, О. Макарушки, О. Поповича та інших сформульовано концептуальні засади національної освіти і виховання, ідеї, які не втратили актуальності й сьогодні [2]. Їх погляди збагатили національно-культурну спадщину українського народу, доповнили вітчизняну педагогічну думку, тому їх широке висвітлення, творче використання, конструктивне переосмислення забезпечать дотримання цих ідей наступними поколіннями.

Аналіз наукових джерел дозволяє стверджувати, що проблема щодо використання навчальної книги у вихованні молодших школярів стала предметом розгляду сучасних науковців (Г. Волошина, Н. Гоголь, С. Жупанин, Л. Іванова). Питання підручникотворення висвітлено у доробку Я. Кодлюк, І. Козак. Різноманітну спрямованість змісту підручників досліджено І. Баєм, Р. Зозуляк, Н. Кузьменко, Г. Розлуцькою, О. Фізені.

Зміст навчальної книги (букварів, читанок, підручників з релігії, рідної мови, математики, природознавства для дітей молодшого шкільного віку та

методичних посібників, порадників для вчителів, батьків) розглядається в контексті родинного виховання [4].

Початкові педагогічні вимоги Г.Белінського – повага до дитини, розвиток його індивідуальних особливостей. Він відстоює ідею гармонійного розвитку особистості. Виховання повинне враховувати вікові особливості дітей, розвивати їх фізичні та духовні можливості, формувати моральні, патріотичні почуття. „Виховання – велика справа, що вирішує долю людини” [3].

Читання художньої літератури – дуже важливий аспект у підготовці дитини до школи. Книга – це те чисте джерело, яке живить допитливість дитини, дає поштовх її уяві, почуттям, спонукує до роздумів.

Відомий український педагог В.О. Сухомлинський надавав величезного значення розповіданню і читанню дітям казок. Йому належить вислів: „До того, як прочитати перше слово, дитина повинна почути читання матері, батька, вчителя, відчувати красу художніх образів”. Читання В.О. Сухомлинський порівнював з віконцем, через яке діти бачать та пізнають світ і самих себе.

Під впливом читання художньої літератури розвиваються і вдосконалюються мовлення і свідомість дитини. Обговорюючи із дітьми прочитану книгу, батьки збагачують словниковий запас малят, навчають їх правильно будувати фрази, чітко висловлювати свої думки. Але як навчити дитину правильно сприймати і розуміти художнє слово, як навчити любити і поважати книгу? Насамперед необхідний правильний підбір книг, від якого залежить, чи стане книга другом та помічником дитини [5].

Насамперед потрібно ознайомитися зі змістом багатьох дитячих книжок. Це допоможе краще зрозуміти дитячий світ, порівняти дитину з ровесниками, іноді навіть знайти якийсь педагогічний прийом. Книжки пояснюють дітям світ, розвивають їхнє мислення, пам'ять, усне мовлення. Завдання полягає в тому, щоб дитина правильно налаштувалася на роботу з книгою, зрозуміла, для чого потрібна книга, яка користь від неї. Дитяча література має перед собою мету – виховувати учнів книгою. Уже змалечку треба готувати дитину до майбутньої професії, виявляти зацікавленість дитини тією чи іншою професією і розвивати це захоплення. Виховуючи у дитині читача, треба дбати, щоб змалку в неї створювався читацький досвід. А для цього школяреві треба ознайомитися з різноманітною літературою: читати казки, пригодницькі, науково-фантастичні твори, вірші, оповідання, байки, фольклор [7].

Отже, добираючи книжки дітям, потрібно добре знати дитячу літературу, її виховні можливості, щоб дитина читала їх у тому віці, коли книжкові образи дійсно впливають на формування дитячого характеру.

Список використаної літератури

1. Восприятие учащимися литературного произведения и методика школьного анализа / Под ред. А.М. Докусова. – М., 1974. – 192 с.

2. Гуковский Г.А. Изучение литературного произведения в школе / Гуковский Г.А. – М., 1966. – 85 с.
3. Искусство анализа художественного произведения / Сост. Т.Т. Браже. – М., 1971. – 240 с.
4. Методика викладання української мови: навч. посібник / під ред. С.І. Дорошенка. – К.: Вища школа, 1992. – 398 с.
5. Методика преподавания литературы / под ред. З.Я. Рез. – М., 1985. – 481 с.
6. Никифорова О.И. Психология восприятия художественной литературы / Никифорова О.И. – М.: Книга, 1972. – 154 с.
7. Педагогіка / за ред. А.М. Алексюка. – К.: Вища школа, 1985. – 541 с.
8. Синиця О.І. Особливості сприймання учнями художньої літератури / О.І. Синиця // Література учить жити. – К.: Рад. школа, 1968. – С. 53-65.

***Н. Сок**, магістрант ННІ педагогіки;
О.О. Максимова, канд. пед. наук, доцент
(Житомирський державний університет імені Івана Франка)*

Спільна робота школи і сім'ї з морального виховання молодших школярів

Процес становлення України як суверенної, правової, демократичної держави, зорієнтованої на інтеграцію в європейське співтовариство, вимагає від освітньої галузі пошуку шляхів виховання особистості, якій властиві моральні цінності, готовність утверджувати їх своїми вчинками, справами та конкретною діяльністю.

Необхідність виховання духовно зрілої, морально досконалої особистості стверджується в Законах України „Про освіту”, „Про загальну середню освіту”, в Національній доктрині розвитку освіти, Національній програмі виховання дітей та молоді, в інших нормативних документах.

Проте звернення до реалій сьогодення засвідчує поширення в молодіжному середовищі таких асоціальних явищ, як злочинність, наркоманія, розпуста. Наслідком цього є формування бездуховної, аморальної, безвідповідальної особистості, яка характеризується низьким рівнем культури, зневажливим ставленням до традицій і звичаїв свого народу, байдужістю до долі держави і свого власного життєвого шляху.

Проблема морального виховання дітей у різних аспектах розглядалась науковцями. Зокрема, теоретичні основи морального виховання учнів розробляли Г. Ващенко, А. Макаренко, В. Сухомлинський, К. Ушинський; особливості підготовки вчителів до морального виховання учнів досліджували М. Барна, І. Бех, Г. Васянович, Д. Герцюк, М. Красовицький, Р. Скульський. Вплив сім'ї на моральне становлення учнів висвітлено в роботах М.Боришевського, Н.Камінської, С.Карпенчук, В.Костіва, В.Кравця, Н.Купини, Н.Лисенко, П.Мельничука, М.Стельмаховича.

Однак самі по собі соціальні інститути не здатні забезпечити виховання

моральної особистості. Тому виникає потреба детальніше розглянути особливості спільної роботи школи і сім'ї з даного питання.

Метою нашої статті є висвітлення ролі сім'ї у моральному зростанні молодшого школяра.

Родина є первинним осередком суспільства і природним середовищем становлення дитини, джерелом її матеріальної, моральної, емоційної підтримки; сім'я забезпечує продовження роду та матеріальний добробут дитини. Як основний соціальний інститут, що відповідає за виховання дитини, сім'я відіграє пріоритетну роль у її вихованні й розвитку, створенні умов для набуття зростаючою особистістю моральних і духовних якостей, самовиявлення у відповідних діях і вчинках, визначенні власного місця у житті [4, с.108].

Теоретичні засади виховання дитини в сучасній українській сім'ї набули висвітлення в працях Т. Алексєєнко, О. Докукіної, Т. Кравченко, Т. Куниці, Л. Повалій, В. Постового, М. Стельмаховича та ін. Як відзначають дослідники, сучасна українська сім'я характеризується погіршенням соціально-економічного становища, освітнім і культурним вакуумом, деформацією моральної свідомості, соціальною апатією, іншими асоціальними явищами. Спрямовуючи зусилля на пошук способів матеріального забезпечення, батьки відсторонюються від виховання дітей. Це спричинює зниження виховної функції сім'ї, що в свою чергу негативно впливає на моральне виховання молодого покоління [2, с.139].

У цьому контексті актуалізується діяльність загальноосвітнього навчального закладу, який володіє вагомим потенціалом щодо формування у дитини базових цінностей, мотивації соціально схвалюваної поведінки, сприяння засвоєнню моральних норм і соціальних відносин. Однак, здійснюючи таку діяльність, загальноосвітній навчальний заклад має враховувати особливості виховного впливу інших середовищ, насамперед сім'ї, сприяючи встановленню ефективних взаємин із батьками, створюючи в такий спосіб оптимальний для виховання дитини цілісний виховний простір.

Як доведено науковцями Т. Алексєєнко, Л. Косарчук, Т. Кравченко, О. Руденко, І. Хоменко та ін., найбільш ефективною моделлю взаємовідносин між загальноосвітньою школою і сім'єю є їх взаємодія [1, с.105].

Аналіз філософської, соціологічної, психолого-педагогічної літератури (І. Бех, К. Журба, С. Кириленко, В. Оржеховська, М. Стельмахович, О. Столяренко, Н. Шмигіна та ін.) дає змогу визначити взаємодію як цілеспрямований взаємовплив школи й сім'ї один на одного, який сприяє взаємозбагаченню, посиленню виховного потенціалу кожної сторони, позитивно позначається на моральному вихованні дитини.

На думку науковців-дослідників Т. Виноградової, Т. Дем'янюк, В. Оржеховської, І. Погорілої, важлива роль у становленні та розвитку ефективної спільної роботи школи та сім'ї належить учителю, який має необхідну фахову підготовку, володіє професійними знаннями, вміннями та

навичками, виступає головною особою у педагогічному трикутнику: „учитель – учень – батьки”. Основою такої тристоронньої взаємодії є єдність вимог батьків і вчителів до зростаючої особистості, взаємоповага та довіра один до одного, відповідальність і рівноправне партнерство [3, с.35].

Обов'язок батьків бути завжди і в усьому високоморальним прикладом думок, звичок, поведінки, дій для своїх дітей. Батькам варто пам'ятати, що той світ, у якому росте й розвивається молодший школяр з раннього дитинства, впливає на все його подальше життя. Основне завдання сім'ї у вихованні молодшого школяра – створення для нього таких життєвих умов, де б він розвивався вільно, нормально й гармонійно. Особливе місце у справі морального виховання молодших школярів належить учителеві, вихователеві [4, с.110]. Працюючи на ниві народної освіти, він не тільки озброює молодших школярів знаннями, а й формує в цілому моральну спрямованість особистості: свідомість, переконання, поведінку. Усвідомлюючи цю величезну суспільствознавчу відповідальність перед суспільством, учитель повинен бути зразком в усьому: його думки, почуття, поведінка – приклад для наслідування молодшими школярами і дорослим; він має постійно контролювати себе в усіх відносинах [3, с.34].

Успіх сімейного виховання значною мірою залежить від організації домашнього побуту, традицій сімейного життя: порядку в сімейному господарстві, залучення дітей до розподілу бюджету сім'ї, загального режиму дня, визначення для дитини робочого місця, зокрема для навчальних занять, дотримання певних сімейних правил (кожна річ має своє місце, прийшов з прогулянки — вимий руки та ін.). Домашній затишок облагороджує дітей.

Провідну роль у сімейному вихованні відіграє мати. Саме вона найсильніше впливає на дітей, особливо в сфері морального виховання. Діти, які виростають без материнського тепла і ласки, похмурі, як правило, замкнені, злостиві, вперті.

Не меншим є й вплив батька, особливо коли йдеться про виховання хлопчиків. Проте виконати свої виховні функції батько і мати можуть лише за умови, що вони є справжнім авторитетом для дітей [1, с.56].

У свою чергу від того, як батьки сприймають і розуміють дитину, її потреби, інтереси, психологічні стани й переживання, та відповідно взаємодіють з нею, залежить сприйняття й оцінка дитиною себе, формування позитивного або негативного образу “Я”, прийняття або неприйняття своєї особистості. Батьківські установки щодо дітей впливають на усвідомлення ними мотивів свого поведінки й діяльності, формування цінностей та ідеалів, вироблення оцінок і самооцінок, за якими діти оцінюють себе й людей, які їх оточують. Усе це позначається на соціальній адаптації дітей [3, с.36].

Отже, щоб максимізувати позитивний та звести до мінімуму негативний вплив родини на виховання дитини, необхідно дотримуватися реалізації таких педагогічних умов плідного спілкування з дитиною:

- залучати дітей до активної участі у житті родини;

- завжди знаходити час, щоб поговорити з дитиною;
- цікавитися проблемами дитини, вникати в усі її складності й допомагати розвивати свої вміння й таланти;
- не робити на дитину ніякого натиску, допомагаючи їй тим самим самостійно приймати рішення;
- поважати право дитини на власну думку;
- уміти стримувати власні інстинкти й ставитися до дитини як до рівноправного партнера, що просто поки що має менший життєвий досвід [5, с.98].

Вагома роль у налагодженні позитивного виховного впливу в сім'ї належить педагогові: його вмінню до кожної дитини знайти підхід, "вивчити" кожну сім'ю, щоб діяти в унісон, враховувати характер та емоції кожного учня. Якщо взаємодія з батьками дітей буде мати місце у педагогічному процесі завдяки плідній праці вчителя, вірогідність виховання моральної особистості дитини значно підвищиться.

Список використаної літератури

1. Болдирев Н.І. Моральне виховання школярів / Н.І. Болдирев. – М.: Просвещение, 1979. – 289 с.
2. Каірова І.А. Моральне розвиток молодших школярів у процесі виховання / І.А. Каірова. – М.: Просвещение, 1979. – 290 с.
3. Кіян О. І. Батьківсько-вчительська взаємодія як педагогічний феномен / О. І. Кіян // Рідна школа. – 2009. – С. 32-36.
4. Сабейська М.Д. Виховання дітей у сім'ї / М.Д. Сабейська // Розкажіть онуку. – 2006. – № 21-22. – С. 107-111.
5. Харламов І.Ф. Моральне виховання школярів / І. Ф. Харламов. – М.: Просвещение, 1984. – 144 с.

Н. В. Чопенко, магістрант ННІ педагогіки;

В. М. Єремєєва, канд. пед. наук, доцент

(Житомирський державний університет імені Івана Франка)

До проблеми застосування дидактичних ігор у початковій школі

На сучасному етапі розвитку суспільства першочерговим завданням школи є виховання всебічно розвиненої людини. Початкова ланка є обов'язковою первинною складовою частиною системи безперервної освіти в Україні, її функціонування регламентоване Конституцією України, законами України "Про освіту", "Про охорону дитинства", Конвенцією ООН „Про права дитини”. Тому важливо створити такі умови, які сприяли б пізнавальній активності молодших школярів у навчанні, забезпечували розвиток їх здібностей та інтересів.

Розв'язання цієї проблеми неможливе без пошуку інтерактивних форм і методів роботи у початковій школі. Серед них вирізняється ігрова діяльність,

яка для дитини є нагальною потребою, а для педагога – способом реалізації різноманітних завдань навчально-виховного процесу. Саме дидактична гра і належить до активних, нетрадиційних і, разом із тим, визнаних методів навчання і виховання молодших школярів. Узагальнення способів застосування ігор у навчальному процесі початкової школи є метою статті.

Проблемі використання гри у навчально-виховному процесі приділяли значну увагу мислителі й педагоги минулого (Аристотель, Я.А. Коменський, Дж. Локк, Ж-Ж. Руссо, К.Ушинський) та інші. У світовій педагогіці відомі системи дидактичних ігор, які вперше розробили для дошкільного виховання Ф.Фребель і М.Монтессорі, а для початкового навчання – О.Декролі.

У працях сучасних дослідників відображено різні підходи до визначення сутності дидактичної гри. Так частина науковців визначають сутність гри як форму спілкування (М. Гончаров, Т. Ладивір, М. Лісіна, В. Семенов, В. Сушко, Н. Філатова), форму діяльності (Л. Виготський, Д. Ельконін), умову розумового розвитку (П. Каптерев, Є. Покровський, С. Рубінштейн, І. Сікорський, А. Смирнов). Але кожен з дослідників вважає дидактичну гру ефективним методом реалізації навчально-виховного процесу.

Ігри використовують з учнями усіх вікових груп та на різних етапах навчально-виховного процесу (актуалізувати досвід, повторити, уточнити, закріпити набуті знання і уявлення про природні явища, працю і побут людини). Особливо важливе поєднання гри з навчальною діяльністю в початкових класах, коли складний перехід від дошкільного дитинства до школи зумовлює поступову зміну провідних видів діяльності – ігрової на навчальну.

У навчальному процесі ігрова діяльність має форму дидактичної гри, ігрової ситуації, ігрового прийому, ігрової вправи. Структура ігрової діяльності включає такі компоненти: спонукальний (потреби, мотиви, інтереси, прагнення, які визначають бажання дитини брати участь у грі); орієнтувальний (вибір засобів і способів ігрової діяльності); виконавський (дії, операції, які дають можливість реалізувати ігрову мету); (контрольно-оцінний – корекція і стимулювання активності ігрової діяльності).

Дидактичні ігри, які використовуються в початковій школі, виконують різні функції: активізують інтерес та увагу дітей, розвивають пізнавальні здібності, кмітливість, уяву, закріплюють знання, вміння і навички, тренують сенсорні вміння, навички тощо. Вони можуть бути тільки в словесній формі; поєднувати слово й практичні дії; поєднувати слово й наочність; поєднувати слово і реальні предмети.

Структурні складові дидактичної гри – дидактичне завдання, ігровий задум, ігровий початок, ігрові дії, правила гри, підбиття підсумків. Правильно побудована цікава дидактична гра збагачує процес мислення індивідуальними почуттями, розвиває саморегуляцію, тренує волюві якості дитини. Не варто оцінювати дидактичну гру лише з позицій навченості дитини.

Різноманітність ігрових засобів створює широкі можливості для того, щоб учитель міг вибрати саме таку гру, яка найбільше відповідає меті уроку. На уроці доцільно використовувати такі дидактичні ігри, організація яких не потребує багато часу на приготування обладнання, запам'ятовування громіздких правил. Перевагу слід віддавати тим іграм, які передбачають участь у них більшості дітей класу, швидку відповідь, зосередження довільної уваги. На уроках математики це, зокрема, ігри: "Хто швидше?", "Магазин", "Мовчанка", "Колові приклади", "Відгадай задумане число", "Що потім?", "Геометрична мозаїка", "Де моє місце?", "Домалюй фігуру", "Закінчи приклад", "Луна", "Світлофор".

Успіх дидактичних ігор значною мірою залежить від правильного використання в них ігрового обладнання, іграшок, геометричних фігур, природного матеріалу (шишок, плодів, насіння, листків) тощо.

Підбиття підсумків гри в зв'язку з такою віковою особливістю дітей, як нетерплячість, бажання відразу дізнатися про результати діяльності, проводиться відразу після її закінчення. Це може бути підрахунок балів, визначення команди-переможниці, нагородження дітей, які показали найкращі результати тощо. При цьому слід тактовно підтримати й інших учасників гри.

Отже, використання ігор у навчанні робить недоречною авторитарну позицію вчителя в спілкуванні з дітьми. Адже, щоб зацікавити дітей майбутньою діяльністю, внести у навчання ситуації несподіванки, вільного вибору, яскраві позитивні емоції, педагог повинен сам стати учасником гри. Її цінність полягає також у тому, що вона виконує роль емоційної розрядки, запобігає втомі дітей, знижує гіподинамію.

Список використаної літератури

1. Бондаренко Н.В. Педагогічні технології / Н.В. Бондаренко // Гуманітарні технології. – Київ, 1994. – С. 30 – 59.
2. Падалка О.С. Педагогічні технології / О.С. Падалко, А.М. Нісімчук, О.І. Смолюк, О.Т. Шпак. – Київ, 2005. – 252 с.
3. Химинець В.В. Інновації в початковій школі / В.В. Химинець, М. Кірик. – Тернопіль: Мандрівець, 2009. – 312 с.

М.В. Козловець, магістрант ННІ педагогіки;

В.М. Єремєєва, канд. пед. наук, доцент

(Житомирський державний університет імені Івана Франка)

До проблеми співпраці дитячого садка та початкової школи

Модернізація дошкільної освіти як початкової ланки в системі безперервної освіти відбувається відповідно до Законів України „Про освіту”, „Про дошкільну освіту”, „Про охорону дитинства”, Національної доктрини розвитку освіти України ХХІ століття, в яких йдеться про актуальність

проблеми взаємодії дошкільного навчального закладу і початкової школи.

Дошкільна та початкова освіта є структурними одиницями в системі безперервної освіти, реформування якої вимагає трансформації старих та пошуку нових підходів до розв'язання комплексних завдань, одним з яких є забезпечення наступності та перспективності між дошкільною та початковою ланками освіти.

Створення сприятливих умов для переходу дітей від однієї освітньої ланки до іншої має забезпечити безперервність та високу якість освітнього процесу. Окреслення шляхів взаємодії загальноосвітніх та дошкільних навчальних закладів є метою даної статті.

Проблема взаємодії дошкільного навчального закладу і початкової школи вивчалася багатьма вітчизняними та зарубіжними педагогами й психологами. Необхідність наступності в роботі пов'язаних між собою ланок навчання обґрунтована в працях Я.-А.Коменського, Й.-Г.Песталоцці, К.Ушинського, С.Русової. Дослідження наступності змісту виховання дошкільника та навчання молодшого школяра розкривали в своїх працях Є. Водовозова, В. Котирло, З. Лебедєва, Н. Савельєва, В. Сухомлинський тощо.

Співпраця дошкільного навчального закладу і початкової школи повинна враховувати особливості всіх суб'єктів навчально-виховної діяльності й проводитися в різних напрямках. Забезпечити наступність допоможе єдність та взаємозв'язок у роботі педагогічних колективів навчальних закладів, узгодженість мети, змісту, методів у роботі з дітьми старшого дошкільного та молодшого шкільного віку з урахуванням їхніх вікових особливостей.

Взаємодія педагогічних колективів має бути спрямована на те, щоб під час їх реалізації педагоги навчальних закладів змогли зрозуміти усі особливості та відмінності як розвитку дітей, так і організації освітнього процесу з ними. Плануючи проведення спільних заходів, слід пам'ятати про такі аспекти взаємодії, як інформаційно-просвітницький, практичний, методичний.

Інформаційно-просвітницький аспект взаємодії передбачає ознайомлення педагогів з явищем перспективності та наступності, його специфікою як педагогічного феномену, завданнями здійснення наступності у навчанні дітей дошкільного та молодшого шкільного віку, шляхами їх реалізації.

Практичний аспект взаємодії колективів загальноосвітніх та дошкільних навчальних закладів виражається, з одного боку, в попередньому знайомстві учителів зі своїми майбутніми учнями, а з іншого – у кураторстві вихователями своїх колишніх вихованців – першокласників.

Методичний аспект взаємодії передбачає ознайомлення педагогів зі змістом, методами та формами освітньої роботи у дошкільних навчальних закладах та початковій школі. Адже під час організації освітньої діяльності учнів учителі початкових класів інколи спрощено розуміють зміст освіти

дітей у дошкільному віці, її значення. Вихователі дошкільних навчальних закладів часто помилково розуміють процес підготовки дітей до школи, зокрема дублюють або автоматично переносять завдання, зміст, методи, форми і засоби навчання молодших школярів на дітей старшого дошкільного віку.

Взаємодія дитячих колективів передбачає проведення різних спільних заходів, під час яких вони мали б можливість не лише ознайомитися з приміщеннями навчального закладу, умовами перебування, навчання, а й познайомитися одне з одним, поспілкуватися. Для учнів початкових класів варто проводити екскурсії до дошкільного навчального закладу. Під час таких екскурсій учні ознайомлюються із розміщенням ігрових кімнат, музичного та спортивного залів тощо. Це дасть учням змогу добре орієнтуватися у дошкільному навчальному закладі під час різних спільних заходів.

Для дітей дошкільного віку необхідно організовувати екскурсії територією школи, до класних приміщень, кабінетів директора, практичного психолога тощо. Під час таких екскурсій вони знайомляться з учителями, дізнаються, де учні навчаються, граються, обідають.

Мета роботи педагогічних колективів загальноосвітніх та дошкільних навчальних закладів з батьками – створити всі можливі умови для успішної адаптації дітей у школі. Для повноцінного діалогу варто визначити їх запити, виробити спільні вимоги до поведінки дітей вдома і в закладах, до їх навчання та виховання. Дієвою формою взаємодії з батьками є дні відкритих дверей, під час проведення яких вони мають змогу не лише ознайомитися з роботою навчального закладу, а й взяти участь у різних заходах. Для надання додаткової інформації варто оформити інформаційні стенди, виготовити рекламні буклети.

Взаємодія загальноосвітніх та дошкільних навчальних закладів сприятиме утворенню цілісного простору для реалізації в освітньому процесі єдиної динамічної та перспективної системи розвитку, виховання і навчання особистості дитини. Завдяки цьому шкільне навчання здійснюватиметься з найменшими для дітей психологічними труднощами, що сприятиме ефективності виховання і навчання учнів з перших днів перебування в школі.

Список використаної літератури

1. Базовий компонент дошкільної освіти в Україні. – К.: Ред. журн. „Дошкільне виховання”, 1999. – 62 с.
2. Наступність у роботі дитячого садка і школи / Із доповіді на з’їзді учителів // Ф. 166. – Оп. 15. – Спр. 1981. – Арк. 13, 14, 15, 16, 17.
3. Улюкаєва І. Г. Історія суспільного дошкільного виховання в Україні: навч. посіб. / Улюкаєва І. Г. – Бердянськ, 2007. – 172 с.

Психолого – педагогічні аспекти адаптації дітей раннього та молодшого дошкільного віку до умов дошкільного закладу

У житті людини найбільш значущий період – це період від зачаття до трьох років. Саме у даний час формується більшість ментальних здібностей. Фундамент людської особистості закладається у ранньому віці. Для того щоб діти раннього віку були повноцінними, потрібна адекватна кваліфікована психолого – педагогічна підтримка з боку фахівців. Тому особливо актуальним постає це питання сьогодні, коли спостерігається інтенсивне відвідування дошкільного навчального закладу дітьми раннього віку.

Одним із пріоритетних напрямків діяльності практичного психолога є супровід дітей раннього віку до умов дошкільного навчального закладу в період адаптації.

При вступі до дошкільного навчального закладу дитина раннього віку вперше постає перед проблемою зламу сформованого поведінкового стереотипу через зміну умов життя і встановлення нових соціальних зв'язків.

Адаптація – це складний процес пристосування організму, що відбувається на різних рівнях – фізіологічному, соціальному, психологічному. Він залежить від багатьох факторів: соціальних, екологічних, а також від індивідуальних психофізіологічних особливостей організму дитини.

З вступом дитини раннього віку в дошкільний навчальний заклад у її житті відбувається маса змін: жорсткий режим дня, відсутність батьків протягом 9 і більше годин, нові вимоги до поведінки, постійний контакт з ровесниками, нове приміщення, яке приховує в собі багато невідомого, а отже, небезпечного, інший стиль спілкування.

Усі ці зміни звалюються на дитину одночасно, створюючи для неї стресову ситуацію, яка без спеціальної організації може призвести до невротичних реакцій, таких, як капризування, страхи, відмова від їжі, часті хвороби, психічна регресія та ін.

Складність пристосування дитячого організму до нових умов і нової діяльності – висока ціна, яку платить організм дитини за досягнуті успіхи, визначаючи необхідність ретельного врахування всіх факторів, які сприяють адаптації дитини до дошкільного закладу чи, навпаки, які сповільнюють її, заважають адекватно пристосуватися.

Проблема адаптації до умов дошкільного закладу стосується дитини будь – якого віку, яка вперше переступає його поріг. І якщо вже звичним стало говорити про шести-семирічних дітей, які вперше йдуть до школи (тут усі соціальні служби і родина допомагають дитині – її готують до вступу в школу), то про підготовку до відвідування дитячого садка батьки часто й гадки не мають.

Урахування специфіки адаптаційного періоду допоможе не лише знайти правильний підхід до малюка, а й закласти передумови для його успішної соціалізації в новому колективі. Адже характер пережитих у ранньому віці емоційних станів впливає на успіхи й невдачі не тільки в перші роки школи, але й упродовж усього життя людини. Емоційна пам'ять фіксує позитивний чи негативний досвід у тих уявленнях, образах і цінностях, що визначають стосунки зі світом.

Тому дуже важливо щоб процес входження в нові умови був безболісним та м'яким. Це і стало причиною створення мною психокорекційного комплексу з проблеми „Адаптація дітей раннього віку та молодшого дошкільного віку до умов ДНЗ”.

Метою даного напрямку роботи є вивчення індивідуальних особливостей дітей та попередження дезадаптації.

Під час роботи з дітьми раннього та молодшого дошкільного віку було вирішено ряд завдань: опрацьовано науково – методичну літературу; досліджено індивідуальні особливості дітей; виявлено причини дезадаптації; підібрано необхідний банк корекційно – розвиваючих ігор та вправ для розробки корекційно – розвивальних занять; створено необхідний банк матеріалів для реалізації профілактичної роботи; перевірено ефективність психокорекційного комплексу.

Складовими психокорекційного комплексу є діагностичний, корекційно-розвивальний та профілактичний блок.

Діагностичний блок включав у себе дослідження адаптаційного періоду і проводився з метою визначення емоційного стану, індивідуальних особливостей дітей задля створення умов для комфортного перебування дітей в умовах дошкільного навчального закладу.

Попередньо проводилось анкетування батьків за анкетною Н.П. Смілянської „Історія індивідуального психічного розвитку дитини”, що допомогло нам визначити індивідуальні особливості психічного розвитку малюків та допомогло нам створити комфортні умови перебування дітей в умовах дошкільного закладу. Дана робота проводиться у вересні – жовтні, також протягом року, залежно від того, як вступали діти до ДНЗ.

Після спостереження за дітьми, анкетування батьків та педагогів проводився корекційно-розвивальний блок, під час якого особлива увага зверталася на розвиток у дітей раннього та молодшого дошкільного віку навичок, які сприяли успішній адаптації до умов дошкільного закладу та збереженню психологічного здоров'я. Було складено корекційно-розвиваючу та профілактичну програму адаптаційних занять на тему „Ми веселі малюки – ходимо до „Вербиченко” залюбки”.

До корекційно-розвиваючої програми входять 4 блоки: настановчий, корекційно-розвиваючий, профілактичний та підсумковий.

Під час настановчого блоку робота спрямовувалась на налагодження контактів із дітьми, створення позитивного настрою, знайомство дітей,

розвиток комунікативних навичок, умінь діяти спільно. До даного блоку входять заняття за темами: „Знайомство” та „Веселі малюки”.

Формування соціальних навичок та зняття емоційної напруги у дітей здійснювалось у ході корекційно-розвиваючої та профілактичної роботи. Розроблено ігрові заняття на теми: „Маша і Ведмідь”, „У гостях у Даші”, „Маленькі мандрівники”, „Острів скарбів”, „Повітряна кулька”.

Структура даних занять включає в себе розвиваючі ігри, вправи, фізкультхвилинки, психогімнастику, елементи пісочної та ігрової терапії. Заняття проведені в доброзичливій атмосфері з урахуванням вікових та індивідуальних особливостей дітей, створено цікаві ігрові моменти для активізації малюків.

Закріплення комунікативних навичок, позитивної соціальної поведінки здійснювалось на заняттях підсумкового блоку: „Кошеня Мурчик” та „Ми веселі малюки”.

Корекційно-розвивальна програма „Ми веселі малюки – ходимо до „Вербиченьки” залюбки” надала можливість успішно адаптувати дітей раннього та молодшого дошкільного віку до умов дошкільного навчального закладу, групи.

За допомогою профілактичного блоку здійснювалась психологічна просвіта педагогів та батьків новоприбулих дітей, поглиблювались знання з даної теми. Ефективними методами роботи були: виступи на батьківських зборах „Як підготувати дитину до дитячого садка”, консультація для батьків „Адаптація вашого малюка”, інформаційні вісники „Батькам на замітку”, випуск буклетів з порадами для батьків та педагогів.

Цілеспрямована та систематична робота психокорекційного комплексу з проблеми „Адаптація дітей раннього та молодшого дошкільного віку до умов ДНЗ”, організація позитивно – емоційних контактів, формування уявлень щодо однолітка партнера у спілкуванні, поступове опанування засобами у спілкуванні викликало у дітей бажання взаємодіяти один з одним та дорослими. Так у групі встановлюється позитивний психологічний клімат, що сприяє збереженню емоційної рівноваги як новачків, так і дітей, які пройшли адаптаційний період.

Список використаної літератури

1. Методичні аспекти реалізації Базової програми розвитку дитини дошкільного віку „Я у світі”/ заг. ред. О.Л. Кононко. [– 2-ге вид., випр.]. – К.: Світлич, 2009. – 208 с.
2. Психолог у дитячому садку. – 2004. – №4.
3. Кузьменко В.У. Зміст та організація роботи психолога дошкільного навчального закладу: навч. посіб. / В.У. Кузьменко. – К., 1997.
4. www.psiho-ped.ucoz.ru
5. Психологическая служба в дошкольном учреждении. – Луганськ, 2002.
6. Сходинки адаптації дітей раннього віку / Людмила Стреж. – К., 2009.
7. Нуреева О.С. Тасмниці адаптації. Психологічні особливості дітей дошкільного віку / Нуреева О.С., Шейнфельд З.І. – Х.: „Основа”, 2008. – 160 с.

*В. Пугач, магістрант ф-ту фізичн. вихов. та спорту;
Т.Є. Яворська, канд. наук з фіз. вих. та спорту
(Житомирський державний університет імені Івана Франка)*

Теоретичні основи проблеми розвитку силових якостей спортсменів у групах підвищення спортивної майстерності з пауерліфтингу

на сучасному етапі дослідження пауерліфтинг відноситься до переліку пріоритетних видів спорту в Україні. Пауерліфтинг, або силове триборство, – це силовий вид спорту, в якому атлети виступають на змаганнях у певних вагових категоріях, намагаючись подолати максимальну вагу в трьох видах вправ: присідання зі штангою на плечах, жим штанги лежачи на горизонтальній лаві й станова тяга, які разом визначають кваліфікацію спортсмена [2, с. 121].

Пауерліфтинг має досить високий рівень популярності серед різних верств населення нашої країни, а досягнення українських спортсменів здобуваються сотнями перемог на Всесвітніх іграх, чемпіонатах світу та Європи.

У пауерліфтингу, на відміну від бодібілдингу, важливими є силові показники, а не краса тіла. Тому великого значення набуває проблема силової підготовки спортсменів-пауерліфтерів, а навчально-тренувальний процес спрямований на розвиток силових якостей спортсменів, що необхідні для досягнення високих показників у пауерліфтингу.

Аналіз науково-методичної й спеціальної фахової літератури, тренерської роботи спеціалістів з пауерліфтингу свідчить про те, що проблемами розвитку силових якостей і вдосконалення силової підготовки спортсменів у різних видах спорту займалися ряд авторів, зокрема Н.В. Зімкін, В.Н. Кінних, М.М. Яковлев, І.В. Бельський, Л.С. Дворкін, А.А. Хабаров, В.В. Кузнєцов. Питанням організації тренувального процесу в пауерліфтингу присвячені дослідження І.О. Капка, В.Н. Курся, А.І. Стеценка, П.А. Балька та інших [1; 2; 6; 7]. В.І. Алексєєв, Н.Г. Озолін, В.М. Дьячков, З.П. Синицький, А.Г. Сулієв та ін.) досліджували деякі аспекти проблеми підготовки спортсменів, розглядаючи принципи переважного розвитку провідних рухових якостей.

Метою цієї статті є проаналізувати деякі аспекти проблеми розвитку силових якостей при підготовці спортсменів у групах підвищення спортивної майстерності з пауерліфтингу.

Завдання дослідження – вивчити сучасний стан проблеми розвитку силових якостей, проаналізувати основні методичні положення з проблеми розвитку силових якостей при підготовці спортсменів у групах підвищення спортивної майстерності з пауерліфтингу, виявити найбільш ефективні засоби розвитку силових якостей для спортсменів-пауерліфтерів у групах підвищення спортивної майстерності та основні причини виникнення травм у пауерліфтерів.

Результати дослідження та їх обговорення. Сучасна система підготовки спортсменів – складне, багатофакторне явище. Головною метою її є досягнення спортсменами найвищих спортивних результатів. При цьому основною підсистемою підготовки спортсменів є спортивне тренування.

Спортивне тренування з пауерліфтингу – це процес, спрямований на різнобічне й систематичне вдосконалення всіх фізичних і морально-вольових якостей, що є провідними у даному виді спорту. Спортивне тренування з пауерліфтингу включає навчання техніці змагальних вправ (присідання тіла, жим лежачи, станова тяга) та розвиток фізичних якостей спеціальними допоміжними вправами зі штангою й іншими видами обтяжень [1, с. 89].

У роботі з групою підвищення спортивної майстерності з пауерліфтингу визначено такі завдання:

- підвищення всебічної й спеціальної фізичної підготовленості;
- розвиток й удосконалення силових показників, що необхідні пауерліфтерам;
- вивчення й удосконалення техніки змагальних вправ;
- підвищення рівня морально-вольових якостей і психологічної підготовленості;
- придбання стійкого досвіду участі в змаганнях із пауерліфтингу;
- придбання знань і навичок у тренерській роботі й суддівстві;
- виконання атлетами нормативів III, II, I спортивних розрядів, розрядів кандидата в майстри спорту й майстра спорту України [6, с. 25].

При плануванні тренувань у пауерліфтингу варто дотримуватися певної технології поетапного тренування. Пауерліфтинг – вид спорту, що не вимагає щоденних тренувань, оскільки відновлення організму після фізичних навантажень вимагає досить тривалого часу.

Слід зазначити, що провідний спеціаліст США з пауерліфтингу Дуг Даніелс рекомендує спортсменам-початківцям займатися 2 рази на тиждень (наприклад, понеділок – четвер або вівторок – п'ятниця). У перший день слід виконувати присідання зі штангою на плечах і жим лежачи та допоміжні вправи для рук. На другий день – станова тяга, вправи для м'язів спини й плечового пояса. Вправи для черевного преса обов'язкові на кожному тренуванні. Спортсменам, що мають певну підготовку, Дуг Даніелс радить тренуватися три-чотири рази на тиждень. Гарні результати можна отримати при тренуванні жим лежачи, але не частіше, ніж 1 раз на тиждень [1, с. 116].

Відзначимо, що Л.Н. Остапенко має інший погляд на тренувальний процес у пауерліфтингу. Із приводу 2-разових тренувань на тиждень для початківців його думка не розходиться з думкою Дуга Даніелса. Однак атлети, що мають певну підготовку (тобто 3 рази на тиждень), можуть займатися за іншою технологією тренування, а саме: понеділок – п'ятниця – присідання зі штангою на плечах, жим лежачи й допоміжні вправи для рук. Середа – станова тяга й вправи для спини й плечового пояса [5, с. 82].

Плавне регулювання тренувального навантаження (велике, середнє,

мале) дозволяє атлетам відновлюватися, мати гарний м'язовий тонус, упевненість у собі й своїх силах. Великий обсяг і частота тренувань у пауерліфтингу не бажані, тому що вони перебувають у тісному взаємозв'язку.

Основною концепцією силової підготовки пауерліфтерів, що належать до групи підвищення спортивної майстерності, на всіх етапах є піднімання наближеного до максимального обтяження (вираженого стомлення). Не існує точних рекомендацій щодо підбору кількості серій і повторень для розвитку силових параметрів. Вибір навантажень залежить значною мірою від індивідуальних особливостей спортсмена, який спеціалізується в пауерліфтингу, його фізичної підготовленості, складу м'язів, типу вищої нервової діяльності тощо [3, с. 51].

Таким чином, можна виділити основні методичні положення, які можуть бути орієнтирами при підготовці атлетів з пауерліфтингу:

1. Окреме тренувальне заняття є елементарною структурною одиницею тренувального процесу в цілому. Його мета і завдання визначають вибір необхідних вправ, величини навантаження, режими роботи і відпочинку.

2. Кількість навантажених груп м'язів не повинна бути більше двох-трьох. Недоцільно застосовувати на кожную м'язову групу більше трьох вправ.

3. На початку тренування виконуються змагальні або близькі до них за структурою і величиною обтяження вправи. Принцип повторного максимуму повинен бути визначальним.

4. Після основних змагальних вправ необхідно застосовувати допоміжні локальні вправи, спрямовані на збільшення м'язової маси та поліпшення трофіки м'язів. Для більш ефективного приросту максимальної сили, вправи з обтяженнями необхідно виконувати в середньому і повільному темпі.

5. Для підвищення ефективності тренування необхідно поетапне збільшення максимальної сили.

6. На окремому етапі підготовки спортсмен повинен здійснювати таку кількість підходів, що дозволило б йому зберегти задану техніку вправи, темп, кількість повторень, вагу обтяження та інтервали відпочинку.

7. Тренувальний процес необхідно співвідносити з фазою суперкомпенсації навантажуваних м'язових груп. Змагальні вправи слід включати в тренування один-два, у надзвичайних випадках – три рази на тиждень. Причому одноразове навантаження має бути максимальним або наближеним до максимального з використанням принципу повторного максимуму. Через два-три дні необхідно провести легке тренування, під час якого вага обтяження зменшується на 20-30 %, а кількість підходів і повторень не змінюється. У разі необхідності (за умови швидкого відновлення!) можна провести тренувальне заняття середньої складності, під час якого вага обтяження становить 85-97% від ваги попереднього тренування.

8. Найбільш оптимальним за тривалістю є 7-денний тренувальний мікроцикл.

9. Тижневі тренувальні мікроцикли повинні бути стандартними протягом усього мезоциклу. Зміні піддаються тільки вага обтяжень у всіх вправах, а кількість повторень і підходів тільки в змагальних вправах.

10. Кількість повторних максимумів у одному підході змагальних вправ змінюється плавно або східчасто в бік зменшення від одного тижневого тренувального мікроциклу до іншого (або через декілька) із збільшенням ваги обтяження.

11. Оперативним показником ефективності тренувального процесу може бути динаміка збільшення рівня тренуваності у всіх, особливо змагальних, вправах з періодичністю 1-2 тижневих тренувальних мікроциклів.

12. Тривалість передзмагального тренувального мезоциклу визначається індивідуальними строками входження в спортивну форму (за основу прийнятий 12-тижневий період тренування).

13. Поліпшення спортивних результатів у пауерліфтингу повинно супроводжуватися спеціальним висококалорійним харчуванням [3, с.52].

У той же час, у такому виді спорті як пауерліфтинг, спортсмен має справу з великою й навіть максимальною вагою, яка при недотриманні певних принципів та правил може завдати шкоди організму. У результаті педагогічного спостереження нами було з'ясовано, що найбільше вражаються під час тренування, як правило, колінні й плечові суглоби, попереки, ліктьові суглоби, а до основних видів травм належать різні розтягування м'язів і зв'язок [4, с.189].

Отже, у процесі нашого дослідження нами було виявлено основні причини виникнення травм у пауерліфтерів: неправильна техніка виконання вправ, неправильна методика тренувань, порушення техніки безпеки та правил поведінки під час тренування, зайва самовпевненість; визначено правила тренування та техніки безпеки у пауерліфтингу, що допоможе надовго зберегти своє здоров'я. Крім того, нами було розкрито основні етапи технології тренування силових якостей спортсменів-пауерліфтерів; проаналізовано основні методичні положення з проблеми розвитку силових якостей при підготовці спортсменів у групах підвищення спортивної майстерності з пауерліфтингу; виявлено основні причини виникнення травм у пауерліфтерів.

Список використаної літератури

1. Бельский И.В. Основы специальной силовой подготовки высококвалифицированных спортсменов в тяжелоатлетических видах спорта / Бельский И.В. – Минск: Технопринт, 2000. – 206 с.
2. Дворкин Л.С. Силовые единоборства: атлетизм, культуризм, пауэрлифтинг, гиревой спорт / Л. С. Дворкин. – Ростов-на-Дону: Феникс, 2001. – 383 с.
3. Круцевич Т.Ю. Актуальність сучасних силових видів спорту для системи професійно-прикладної фізичної підготовки у вузі / Круцевич Т.Ю., Пилипей Л.П. // Спортивний вісник Придніпров'я. – 2006. – № 2. – С. 51-55.
4. Нечипоренко М.Н. Изменения в позвоночнике под влиянием занятий

тяжелой атлетики / Нечипоренко М.Н. // ВГИФК материалы итоговых научных конф. за 1993-1994 гг. – Волгоград, 2005. – С. 189-190.

5. Остапенко Л.Н. Пауэрлифтинг / Остапенко Л.Н. – М., 2003. – С. 82-85.

6. Стеценко А.И. Теоретические и методические основы подготовки в пауэрлифтинге / Стеценко А.И. // Пауэрлифтинг Украины. – 1997. – № 1. – С. 25-26.

7. Хабаров А.А. Методика базовой силовой подготовки спортсменов / А.А. Хабаров. – Краснодар: Кубанский учебник, 2000. – 73 с.

О. Дуб, магістрант ф-ту фіз. вихов. і спорту;

С.М. Грищук, канд. мед. наук,

(Житомирський державний університет імені Івана Франка)

Методика розвитку фізичних якостей у школярів середнього шкільного віку

В останні роки в Україні значно зменшилась кількість здорових дітей. Причиною цього є не тільки погіршення екології, а й недоліки фізичного виховання у школі. Найбільша кількість дітей, які мають низький рівень здоров'я та розвитку фізичних якостей, знаходиться у молодшому та середньому шкільному віці. Ми більш детально зупинимось на розвитку фізичних якостей в учнів середнього шкільного віку.

Середній шкільний вік (від 12-13 до 15-16 років) називають підлітковим, перехідним від дитинства до юності. Цей вік є дуже визначальним у фізичному розвитку дітей. В організмі відбуваються значні перебудови. Ці перебудови значно позначаються на фізичному розвитку і здоров'ї дітей та потребують застосування різних методик для розвитку фізичних якостей і зміцнення здоров'я [4].

Розвиток рухових (фізичних) якостей полягає в тому, щоб у процесі занять фізичною культурою розвивати в учнів швидкість, силу, спритність, витривалість та гнучкість. Цей процес тісно пов'язаний з формуванням рухових навичок і зумовлений обсягом і характером рухової активності дитини. Від рівня розвитку рухових якостей залежать результати виконання таких природних рухів, як біг, стрибки, метання, плавання та ін. [1].

Аналіз наукової літератури показав наявність різних методик розвитку фізичних якостей в учнів середнього шкільного віку. Ми більш детально зупинимось на розвитку фізичних якостей із застосуванням рухливих ігор.

Гра – вид діяльності дитини, який представляє свідому, ініціативну діяльність, спрямовану на досягнення умовної мети, добровільно встановленої гравцем. У грі задовольняються фізичні й духовні потреби дитини, у ній формуються її розум, волюві якості. Єдиною формою діяльності дитини є гра, яка в усіх випадках відповідає його організації. У грі дитина шукає і часто знаходить як би робочий майданчик для виховання своїх моральних та фізичних якостей, її організм вимагає виходу в діяльності, що

відповідає її внутрішньому стану. Тому через гру можна впливати на дитячий колектив, виключаючи прямий тиск, покарання, зайву нервозність у роботі з дітьми [3].

Аналіз доступної літератури з фізичної підготовленості учнів показав, що це питання досить вивчене, але вимагає подальшого вдосконалення і розробки [1; 2; 3]. Зокрема, цим питанням займалися такі вчені, як Б.О. Ашмарін, Т.Ю.Круцевич, Є.І. Тіхєєва.

Мета дослідження: експериментально обґрунтувати методику розвитку фізичних якостей учнів середнього шкільного віку за допомогою рухливих ігор.

Досягнення поставленої мети зумовило вирішення наступних *завдань дослідження*:

1. Проаналізувати стан проблеми в науково-методичній літературі.
2. Виявити рівень розвитку фізичних якостей учнів середнього шкільного віку та їх фізичної підготовленості.
3. Обґрунтувати методику розвитку фізичних якостей дітей середнього шкільного віку засобами рухливих ігор та експериментально перевірити її ефективність.

Для розв'язання поставлених завдань нами застосовувався комплекс *методів дослідження*: аналіз науково-методичної літератури, тестування фізичної підготовленості, педагогічний експеримент, методи математичної статистики.

Для перевірки ефективності даної методики розвитку фізичних якостей дітей середнього шкільного віку ми провели педагогічний експеримент з участю учнів 7 класу, які були розбиті на контрольну та експериментальну групи. У контрольній групі уроки проводилися за стандартною програмою, а в експериментальній – за тематично спланованою, де рухливим іграм відводилося 50-60% частини уроку, а також були включені ігри на розвиток фізичних якостей.

Перед початком експерименту було проведено тестування з метою виявлення вихідного рівня загальної фізичної підготовленості дітей експериментальної та контрольної груп: човниковий біг 4*9м.; стрибок у довжину з місця; біг на 60м. [2].

Аналіз отриманих результатів показав, що після закінчення педагогічного експерименту за такими ж параметрами та тестами були отримані наступні показники фізичної підготовленості. В обох групах рівень фізичної підготовленості покращився, однак в експериментальній групі темпи приросту результатів стрибка у довжину з місця та човникового бігу 4*9 значно відрізняються від контрольної групи. Так різниця між результатами стрибка у довжину з місця становить у середньому різницю у 0,14 м. (9,2%), а різниця у човниковому бігу 4*9м. в середньому становить 1,2 с.(7,4%).

Таким чином, розроблена нами методика розвитку фізичних якостей з використанням рухливих ігор покращує показники фізичної підготовки.

Одним із додаткових результатів застосування методики стало покращення емоційного стану дітей.

Список використаної літератури

1. Шиян Б. Теорія і методика фізичного виховання школярів / Шиян Б. – Тернопіль: Навчальна книга – Богдан, 2009. – Ч.1. – 272 с.
2. Сергієнко Л.В. Тестування рухових здібностей школярів / Сергієнко Л.В. – К.: Олімпійська література, 2001. – 427 с.
3. Холодов Ж.К. Теория и методика физического воспитания и спорта / Холодов Ж.К., Кузнецов В.С. – М.: Академия, 2002. – 480 с.
4. Сологуб Е.Б. Физиология человека / Сологуб Е.Б., Солодков А.С. – М., 2001. – 386 с.

*О. Толочко, магістрант ф-ту фіз. вихов. і спорту,
С. М. Грищук, канд. мед. наук
(Житомирський державний університет імені Івана Франка)*

Врахування індивідуальних особливостей учнів у фізичному вихованні та його значення для здоров'я дитини

Сьогодні перед учителями фізичної культури стоїть завдання не стільки збереження здоров'я, скільки його розширення, тобто підвищення рівня здоров'я. Заняття фізичними вправами будуть ефективними в тому випадку, коли при їх проведенні дотримуються оптимальних для кожного учня темпів.

Підбираючи спеціальні вправи-тести, можна визначити рівень функціонування окремих систем організму, від яких прямо залежить результат у фізичній вправі, а вводячи спеціальні вправи в оздоровчі та тренувальні заняття, можна безпосередньо впливати на стимуляцію певних систем, тим самим підвищуючи рівень їх функціонування, а отже, і рівень здоров'я.

Численні дослідження свідчать про наявність у розвитку рухової функції сенситивних чи сприятливих періодів, цілеспрямований вплив у рамках яких впливає на рухові здібності й фізичний розвиток дитини [1]. Але в останні роки низкою досліджень показана можливість цілеспрямованого розвитку витривалості у дітей молодшого шкільного віку. Проте й висловлюються протилежні думки про засоби, методи та навантаження для розвитку фізичної витривалості школярів. Одні автори пропонують застосовувати довгочасні навантаження помірної інтенсивності, інші віддають пропозиції недовгочасним, але більш інтенсивним.

Мета роботи – проаналізувати методику встановлення нормативів, виявити чинники впливу на успішність фізичного виховання та його позитивного впливу на навчальну діяльність школярів. Вирішення поставленої задачі відбувалось шляхом дослідження.

Завдання дослідження. Для обґрунтування нормативів рухових якостей потрібні об'єктивні дані, за якими можна було б установити, що школярі, які виконали нормативи фізичної підготовленості, мають вищий рівень здоров'я, тобто вищу стійкість до хвороботворних факторів та втоми, ніж ті, які не виконали нормативи. У практиці роботи педагогів часто використовуються міжгрупові оцінювальні таблиці. Однак запропоновані різними авторами оцінювальні таблиці не мають єдиної методологічної основи. Водночас потрібна експрес-оцінка рівня фізичної підготовленості учнів, оскільки це дозволяє удосконалювати методику диференційованого підходу, розробляти індивідуальні програми фізкультурно-оздоровчих занять, а також стежити за величиною і спрямованістю змін у фізичній підготовленості, корегувати увесь педагогічний процес.

Однією з умов ефективного планування навчально-тренувального процесу є наявність нормативів тренувальних навантажень.

З поняттям нормативів тісно зв'язані норма і нормативні показники. Норматив є похідною від вищезгаданих понять. Нормативні показники тренувальних навантажень характеризують спосіб і величину впливу фізичних вправ на організм, а також допустимий діапазон їхньої мінливості.

Виділяються показники, що характеризують педагогічну і фізіологічну сторони навантаження.

Педагогічна сторона навантаження: обсяг виконання вправ, загальний час роботи, інтервал відпочинку між підходами; перераховані показники легко вимірні, й на їхній основі можуть бути отримані усі відомі параметри тренувальних навантажень.

Фізіологічна сторона навантаження: зміна латентного часу рухової реакції, помилки в керуванні рухами, максимальної сили різних груп м'язів, систолічного показника, індексної оцінки ортостатичної проби.

Нормативи тренувальних навантажень виступають як орієнтири, виконання яких забезпечує досягнення конкретного результату; вони вказують, скільки потрібно виконати вправ для рішення поставленої задачі. Очевидно, що норматив навантаження охоплює такий діапазон мінливості кількості виконаної роботи, що буде викликати як поліпшення, так і погіршення стану організму юних спортсменів у діапазоні норми.

Якщо нормативний рівень фізичних якостей є необхідною та обов'язковою умовою для високого рівня здоров'я і може розглядатися як належний, то наднормативний рівень фізичних якостей є категорією індивідуальної потреби (інтересів) і може бути кваліфікований як „хобі” [2].

Для обґрунтування нормативів рухових якостей потрібні об'єктивні дані, за якими можна було б установити, що школярі, які виконали нормативи фізичної підготовленості, мають вищий рівень здоров'я, тобто вищу стійкість до хвороботворних факторів та втоми, ніж ті, які не виконали нормативи. Таких досліджень у літературі небагато.

Навчальні нормативи встановлюються найчастіше емпірично, на підставі рекомендацій (думок) спеціалістів або за середніми стандартами тестів для певної статево-вікової групи. Такий норматив не є об'єктивно обґрунтованим, оскільки середня величина — це не завжди саме та, яка відповідає високому рівню здоров'я і працездатності.

Середньовікові нормативи для дітей та підлітків можна використовувати як орієнтир, оцінюючи фізичну підготовленість певної вікової групи школярів.

Оцінювання фізичної підготовленості в основному здійснюється або за абсолютними показниками, або відсотковим відношенням виконання вимог, нормативів, чи у вигляді виставлення диференційованих оцінок за виконання навчальних норм, або набраними очками, як у багатоборстві [3].

Пошук гомеостатичних показників співвідношення частин тіла, функціональних систем в організмі здійснюється вченими давно, оскільки вони стають підставою для визначення стандартів фізичного розвитку та фізіологічних норм діяльності організму людини.

До них належать загальновідомі індекси Брока, Кетле та ін., а також комплексні системи, побудовані на цих та інших індексах, зокрема така, як експрес-оцінка фізичного здоров'я.

Для виявлення таких гомеостатичних зв'язків звертаються до аналізу кореляційних залежностей між певними результатами в процесі онтогенезу.

Проаналізувавши коефіцієнти кореляції між результатами з бігу на 60 м і довжиною тіла в різні вікові періоди, знаходимо їх достатню значущість, на рівні $p < 0,05$ (від $r = 0,434$ до $r = 0,685$). При розрахунку швидкості бігу було встановлено, що вона з віком збільшується. Водночас співвідношення з довжиною тіла залишається достатньо стабільним показником і коливається в межах 3,6—3,8 ум. од. Його можна інтерпретувати як показник ефективності використання важелів тіла, в цьому випадку нижніх кінцівок, під час бігу на швидкість.

Однак, маючи таку стандартну величину, ми вважаємо, що більшою ефективністю реалізації своїх антропометричних параметрів будуть володіти особи, які мають меншу довжину тіла і розвивають більшу швидкість на дистанції. Це може свідчити про їхні більші функціональні здатності й бути одним із показників біоенергетичного потенціалу організму. Показник індексу швидкості нижче норми може свідчити про низький рівень фізичного стану. Через те що співвідношення швидкості бігу і довжини тіла не змінюється з віком, ми використовуємо позавікові стандарти для дітей, підлітків та юнаків 7-17 років.

Загальна формула для розрахунку має такий вигляд:

Дистанція (м)

Швидкісний індекс =-----,

$I(c) \cdot DT(m)$

де дистанція — 30 м для дітей 7—10 років, 60 м для підлітків 11—15 років, 100 м для юнаків і дівчат 16—17 років; 1 — час подолання дистанції, с; ДТ — довжина тіла (зріст), м.

Враховуючи кореляційні співвідношення показників фізичного розвитку і результатів бігу на дистанції 1000, 1500, 2000 м, використовується індекс витривалості.

$$\text{Індекс витривалості} = \frac{\text{Дистанція (м)}}{t(c) \cdot \text{ДТ(см)}},$$

де ДТ — довжина тіла, м; дистанція 1000 м для школярів 7—10 років; 1500 м для дівчат і хлопців 11—15 років, 2000 м. для дівчат 16—20 років; 3000 м. для юнаків 16—21 року; і — час подолання дистанції, с.

Як швидкісний, так і швидкісно-силовий індекси витривалості враховують належні величини співвідношення морфологічних і функціональних показників дітей, тому відхилення цих величин у індивіда в бік зниження може свідчити про низький рівень функціональних можливостей як показника фізичного стану.

Якщо немає можливості пробігти дистанцію 2000 і 3000 м, можна враховувати тільки індекс Руф'є.

Проба Руф'є визначається так: учень перебуває у положенні лежачи протягом 5 хвилин (стан спокою), і у нього вимірюють пульс за 15 с (P_1); потім він виконує 30 присідань за 45 с. Після закінчення навантаження учень знову лягає, і у нього вимірюють пульс за 15 с (P_2) — на початку першої хвилини відновлення і за 15 с (P_3) наприкінці першої хвилини відновлення.

Працездатність серця оцінюють за такою формулою:

$$\text{Індекс Руф'є} = 4(P_1 + P_2 + P_3) - 200$$

Для визначення загального рівня фізичної підготовленості бали у всіх тестах підсумовують і вираховують середній бал.

Розрахунок індексів фізичної підготовленості у молодших класах можуть здійснювати батьки, для яких розроблено лист контролю фізичної підготовленості їхніх дітей. Учитель записує результати тестування в листок контролю, який вкладається в щоденник учня з урахуванням системи оцінювання.

У середніх та старших класах учні самостійно записують і розраховують індекси фізичної підготовленості як домашнє завдання, а потім учитель переносить оцінки в журнал.

Апробація розроблених індексів під час роботи з дітьми молодшого шкільного віку дає можливість ввести її до загальної системи оцінювання фізичної підготовленості школярів усіх вікових груп з визначенням належних норм розвитку швидкісно-силових, швидкісних якостей та витривалості.

Під належними нормативами фізичної підготовленості розуміють ті, які відповідають достатньому і високому рівню. Середній рівень можна розцінювати як мінімальну критичну норму.

Природний віковий розвиток школярів змінюється, і одним із його критеріїв є довжина тіла. Враховуючи цей показник при розрахунку індексів фізичної підготовленості, слід орієнтувати учнів на підтримання балансу між показниками свого фізичного розвитку і рухових якостей, тобто підвищення результатів у рухових тестах не тільки за рахунок природного збільшення довжини ніг, загальної маси тіла, а й за рахунок свідомо підвищеної рухової активності, спрямованої на самоудосконалення [4].

Отже, правильно підібрані тести та показані результати можуть бути не тільки критерієм оцінювання рівня розвитку рухових якостей, але і визначати рівень функціонування основних систем та організму в цілому як показника фізичного здоров'я дітей, підлітків та юнацтва.

Вивчення даних про вікову динаміку всього комплексу узятих показників фізичного розвитку школярів молодшого шкільного віку, дає підставу вважати, що на різних вікових етапах воно відбувається в істотній мірі нерівномірно. Спостерігаються періоди явно підвищених і знижених темпів зміни різних сторін фізичного стану і можливостей організму. Тому дана проблема є перспективною для подальших досліджень.

Список використаної літератури

1. Ажиппо О. Ю. Особливості вікової динаміки фізичного розвитку основних фізичних якостей у школярів молодшого шкільного віку / Ажиппо О. Ю., Дорофєєва Т. І., Лабунець В. С. // Теорія та методика фізичн. виховання. – 2008. – № 10. – С. 31-34.
2. Калиниченко І. О. Медичні аспекти організації фізкультурно-спортивного руху серед учнівської молоді / Калиниченко І. О. // Теорія та методика фізичного виховання. – 2008. – № 3. – С. 47-49.
3. Шиян Б. Теорія і методика фізичного виховання школярів / Шиян Б.– Тернопіль: Навчальна книга – Богдан, 2009. – Ч.1. – 272 с.
4. Левандовська Л. Ю. Індивідуалізація процесу фізичного виховання школярів / Левандовська Л. Ю. // Теорія та методика фізичн. виховання. – 2012. – № 5. – С. 38-41.

Т.Дернова, магістрант ф-ту фіз. вихов. та спорту;

Т.Є. Яворська, канд. наук з фіз. вих. та спорту

(Житомирський державний університет імені Івана Франка)

Змістова характеристика навчання техніки гри з баскетболу дівчаток середнього шкільного віку на етапі початкової підготовки

Фізична культура як суспільне явище займає важливе місце у житті людини впродовж всієї історії її існування. Гіппократ сказав: “Гімнастика, фізичні вправи, ходьба повинні міцно увійти до повсякденного побуту кожного, хто хоче зберегти працездатність, здоров’я, повноцінне життя”.

У Законі України „Про фізичну культуру і спорт” зазначено, що фізична культура, як діяльність суб'єктів сфери фізичної культури і спорту, спрямована на забезпечення рухової активності людей з метою їх гармонійного, передусім фізичного, розвитку та ведення здорового способу життя.

Результати останніх наукових досліджень доводять необхідність активізації рухової активності учнів за рахунок залучення до різноманітних командних рухливих та спортивних ігор, серед яких особливої актуальності набуває баскетбол [1; 2; 10].

Сучасна система спортивного тренування в різних видах спорту широко висвітлена в науковій та методичній літературі: питання загальної теорії підготовки спортсменів детально висвітлені М.Г. Озоліним, Л.П. Матвєєвим, В.М. Платоновим. Різні аспекти підготовки баскетболістів досліджено в працях В.М. Корягіна, В.П. Кондрашина, С.С. Стонкуса, Л.Б. Андрющенко, З.М. Хромаєва та ін. [4; 5; 7].

Незважаючи на чималі позитивні зміни в розвитку баскетболу в світі, існують серйозні проблеми, що гальмують його розвиток та знижують видовище гри. До них належать технічна підготовленість гравців, невисока ефективність дистанційних кидків, тактична та психологічна підготовка, рівень втомленості та його вплив на ігрові дії. Перелічені проблеми пов'язані з відсутністю високоякісного наукового обґрунтування та недостатньо вивченими деякими аспектами, пасивністю тренерів-викладачів, що працюють на різних рівнях національного баскетболу.

Крім того, проблема навчання техніки гри та формування тактичних дій у дівчаток середнього шкільного віку на заняттях з баскетболу потребує подальшої розробки та уточнення. Все це обумовлює позиції наукової новизни, актуальності та практичної значущості дослідження.

Отже, метою нашої статті є здійснити характеристику навчання техніки гри з баскетболу дівчаток середнього шкільного віку на етапі початкової підготовки.

Експериментальне дослідження проводилося протягом 2012-2013 року на спортивній базі Житомирського екологічного ліцею № 24. У дослідженні брали участь 24 баскетболістки 11-13 років (по 12 чоловік у контрольній та експериментальній групах) групи початкової підготовки другого року навчання.

На сучасному етапі розвитку спортивних ігор баскетбол дуже популярний та найпоширеніший у світі вид спорту, що приваблює своїм великим видовищним ефектом, економічною доступністю гри, високою емоційністю, великою кількістю різноманітних техніко-тактичних прийомів, різноманітним прояву фізичних якостей і рухових навиків, інтелектуальних здібностей і психічних можливостей [3, с. 3].

Гра в баскетбол дає можливість усунути руховий дефіцит, забезпечити всебічний гармонійний розвиток дитини, підвищити рівень загальної й

спеціальної фізичної підготовки, вдосконалити необхідні у житті рухові та морально-вольові якості, оволодіти технічною та тактичною сторонами гри, сформувати стійку мотивацію здорового способу життя, підсилити різноманітні функції організму. Крім того, систематичні заняття баскетболом формують такі позитивні навички та риси характеру, як уміння підпорядковувати особисті інтереси колективу, класу, команди, взаємодопомога, почуття обов'язку. Саме така якісна підготовка загартовує організм дитини та стає чудовим імунітетом від різноманітних хвороб [10, с. 165-167].

Проведений нами теоретико-методичний аналіз літературних джерел з проблеми навчання техніки гри з баскетболу дівчаток середнього шкільного віку показав, що сучасна тенденція гри в баскетбол визначає спрямованість технічної підготовки.

Як правило, більшість науковців (М.Г. Бегірджанова, В.К. Пельменева, С.А. Керамінаса, В.М. Корягіна, В.Н. Мухіна, Р.С. Мозола) у своїх працях висвітлюють загальні основи техніки навчання сучасного баскетболу та методики вдосконалення точності кидків у баскетболістів [3; 4; 8]. Так Ю.І. Смирнов, О.С. Белов, К.С. Полякова вивчали залежність точності кидка в баскетболі від способу, напрямків і дистанції [9]. В.В. Носов приділяв особливу увагу основним вправам баскетболіста на початковому етапі навчання [6].

Серед російських науковців, на нашу думку, заслуговують на увагу дослідження Ю.М. Портнова. Так у своїх працях він доводив, що високих результатів можна досягти тільки за високого рівня технічної підготовленості гравців. Для цього баскетболіст повинен дотримуватися певних положень: 1) володіти відомими прийомами гри сучасного баскетболу і вміти їх здійснювати в різних умовах; 2) вміти поєднувати прийоми один з одним у будь-якій послідовності в різноманітних умовах гри; різноманітність дій, об'єднуючи різні прийоми в умовах єдиноборства з супротивником; 3) володіти комплексом прийомів, якими під час гри доводиться користуватися частіше, і виконувати їх з найбільшим ефектом; 4) постійно вдосконалювати прийоми, покращуючи загальну узгодженість і швидкість їх виконання [10, с. 170-171].

Ми погоджуємося з думкою Л.Б. Кофмана, що різноманітність технічних і тактичних дій гри в баскетбол і власне ігрова діяльність володіють унікальними властивостями для формування життєво важливих навичок і умінь школярів, всебічного розвитку їх фізичних і психічних якостей. Освоєні рухові дії гри в баскетбол і суміжні з ним фізичні вправи є ефективними засобами зміцнення здоров'я, що можуть використовуватися людиною протягом всього її життя в самостійних формах занять фізичної культури.

Під час бесіди з тренерами та фахівцями галузі фізичного виховання та спорту з'ясовувалася думка провідних спеціалістів з питання, яке стосувалося проблеми формування техніко-тактичних дій у дітей середнього шкільного

віку на заняттях з баскетболу в ДЮСШ. Так заслужені тренери України Г.Д. Демб, Г.С. Зашук, тренер-методист міжнародної категорії, головний спеціаліст ФБУ В.Ф. Мельничук, тренер О.Рубан та інші відмітили, що успіх баскетбольної команди залежить від рівня володіння основами техніки гри та арсеналу технічно-тактичних дій.

Ми погоджуємося з думкою провідних фахівців про те, що тренер, на початку своєї діяльності, повинен зрозуміти, що систематичне детальне відпрацьовування основ баскетболу гравцем будь-якої кваліфікації необхідне для перемоги. Потрібно твердо пам'ятати, що серйозні змагання можна виграти завдяки вмілому оволодінню засадами баскетболу, а не хитромудрим тактичним задумом. Крім того, нами було з'ясовано, що як при навчанні новим руховим діям, так і у ході тактичної підготовки спортсменок основним методологічним підходом є формування навички. При виконанні простих дій у стандартних одноманітних умовах подібний підхід є оптимальним, так як автоматизм навички дозволяє реалізувати конкретну дію у максимально швидкі терміни. Однак у ситуаційних видах спорту, до яких відноситься баскетбол, часто виникають нестандартні ситуації, які мають різноманітні рішення.

Отже, аналіз науково-методичної літератури з проблеми навчання техніки гри з баскетболу дівчаток середнього шкільного віку на етапі початкової підготовки дозволяє зробити висновок, що навчання й тренування – невід'ємні частини єдиного педагогічного процесу, в якому слід дотримуватися основних положень, а високих результатів можна досягти лише за високого рівня технічної підготовленості гравців.

Список використаної літератури

1. Баскетбол: учеб. для вузов физической культуры / под ред. Ю.М. Портнова. – М.: Физкультура и Спорт, 1997. – 480 с.
2. Вальтин А.И. Проблемы современного баскетбола / А.И. Вальтин. – К., 2003. – 149 с.
3. Кераминас С.А. Исследование методики обучения баскетболиста приемам техники игры (броски мяча в корзину) : дисс... канд. пед. наук / Кераминас С.А. – М., 1955.
4. Корягин В.М. Структура и содержание современной подготовки баскетболистов: дисс. ... доктора пед. наук в виде научного доклада / Корягин В.М. – М., 1994. – 102 с.
5. Матвеев Л.П. Обобщающая характеристика содержания, средств и методов подготовки спортсмена: учеб. пособ. / Матвеев Л.П. – М.: РИО РГАФК, 1995. – 48 с.
6. Носов В.В. Основные упражнения баскетболиста на начальном этапе обучения: метод. указания / сост. В.В. Носов. – Ульяновск: УлГТУ, 2006. – 30 с.
7. Озолин Н.Г. Настольная книга тренера: Наука побеждать / Н.Г.Озолин. – М.: "Изд-во Астрель"; "ООО Издательство АСТ", 2003. – 863 с.
8. Пельменев В.К. Методика совершенствования точности бросков у баскетболистов: учеб. пособ. / Пельменев В.К. – Калининград, 2000. – 162 с.
9. Смирнов Ю.И. Зависимость точности броска в баскетболе от способа,

направления и дистанции / Смирнов Ю.И., Белов А.С., Полякова Л.С. // Теория и практика физической культуры. – 1973. – № 4. – С. 12 – 17.

10. Спортивные игры: Техника, тактика, методика обучения: учеб. для студ. высш. пед. учеб. заведений / [Ю. Д. Железняк, Ю. М. Портнов, В. П. Савин, А.В. Лексаков]; под ред. Ю. Д. Железняка, Ю. М. Портнова. – М., 2004. – 520 с.

*О.А.Назарчук, магистрант ф-ту фіз. вихов. та спорту,
Т.Є. Яворська, канд. наук з фіз. вих. та спорту
(Житомирський державний університет імені Івана Франка)*

Сучасні критерії спортивного відбору дітей у футболі

Загальновідомо, що характерною особливістю сучасного спорту є науково обґрунтований пошук талановитих дітей, які здатні проявити природні здібності, подолати великі тренувальні й змагальні навантаження, досягнути вагомих результатів у спорті.

Ми виходимо з того, що досягнення високих спортивних результатів багато в чому залежить від якості спортивного відбору. У зв'язку з цим, однією з актуальних проблем у нашій країні є здійснення відбору обдарованих дітей для занять певним видом спорту та розробка критеріїв, які дозволяють оцінити та дати прогноз потенційним можливостям молодих гравців.

В останні роки у спортивній науці та практиці проблему спортивного відбору глибоко вивчали М.С. Бриль, Н.Ж. Булгакова, В.П. Волков, В.А. Запорожанов, К.П. Сахновский, В.І. Шапошникова. На нашу думку, особливий інтерес, із теоретичної та практичної точки зору, представляють праці С.В. Голомазова, С.В. Ісакова, В.А. Сальникова, Л.А. Семенова, В.П. Філіна, присвячені пошуку юних талантів у дитячому та юнацькому спорті [2; 3; 6].

Значна кількість робіт вітчизняних і зарубіжних учених присвячена проблемі теорії та методики спортивного відбору й спортивної орієнтації (Б.А. Ашмарин, В.К. Бальсевич, Ю.А. Виноградов, В.П. Губа, Ю.Д. Железняк, М.Я. Набатникова, В.Г. Нікітушкін, Р.М. Рагимов, Е.Ю.Розін, С.В. Хрушев, В.Б. Шварц та ін.). Однак спеціалісти вважають, що проблема відбору та спортивної орієнтації все ще знаходиться в стадії емпіричного пошуку [1].

Крім того, на сьогоднішній день недостатньо висвітлені сучасні критерії, на основі яких можна було б з певним ступенем упевненості передбачити потенційні можливості молодих спортсменів.

Мета дослідження – здійснити аналіз сучасних критеріїв спортивного відбору дітей у футболі на різних етапах підготовки.

Одна з важливих складових спортивного відбору – розробка адекватних критеріїв, які дозволяють діагностувати особливості обдарованості спортсмена. Прогнозування потенційних досягнень спортсмена може бути

здійснено на основі показників, прийнятих у якості критеріїв спортивної придатності до спеціалізації у певному виді спорту [3, с.87-93].

Спортивний відбір юних футболістів здійснюється в чотири етапи:

1. Перший (початковий) етап (7-9 років) – етап первинного відбору.
2. Другий етап (10-12 років) – етап початкової спеціалізації або вторинного відбору.
3. Третій етап (13-16 років) – етап поглибленої спортивної спеціалізації.
4. Четвертий етап (16-18 років) – етап спортивного вдосконалення.

Основним завданням методики спортивного відбору на етапі початкової підготовки є допомогти дитині або учням правильно обрати вид спорту для подальшого спортивного вдосконалення. Одним із основних критеріїв, за яким діти приймаються до груп початкової підготовки ДЮСШ та які визначають спортивні успіхи, є вік початку занять обраним видом спорту [4, с.492-523].

Аналізуючи дані віку початку занять футболом деяких видатних футболістів сучасності, нами було визначено, що оптимальний вік початку занять футболом знаходиться у межах 5-10 років. Проте більшість спеціалістів футболу схиляються до думки, що найбільше шансів потрапити у великий футбол і вийти на „зірковий” рівень мають діти, які починають займатися футболом у 8-9-річному віці.

Критеріями спортивної орієнтації є рекомендації вчителя фізичної культури, дані медичного обстеження, антропометричні вимірювання та їх оцінка з позицій перспективи.

Вже з першою оцінкою перспективності дітей необхідно опиратись на ті якості та здібності, які обумовлюють успіх у кваліфікованому спорті. Перш за все, треба орієнтуватися на стабільні, мало змінні в ході розвитку фактори. Цим вимогам відповідають морфологічні ознаки.

При відборі звертається увага на зовнішній вигляд учня, його тілобудову та поставу. Перевага надається учням з пропорційною тілобудовою, більш високого росту та середньою масою тіла. Саме з вимірювань тотальних розмірів тіла у поєднанні з візуальною оцінкою зовнішнього вигляду дитини необхідно починати визначення її перспективності.

Після зарахування до ДЮФШ учень проходить медичний огляд. Протягом навчального року передбачається складання контрольних нормативів із загальної та спеціалізованої підготовки (2 рази на рік).

У такому виді спорту, як футбол, вирішальну роль відіграють функціональні можливості аеробної системи енергозабезпечення. Тому вже на етапі початкового відбору необхідно оцінювати такі показники, як максимальне поглинання кисню (МПК) та життєву ємність легенів (ЖЄЛ).

Аналізуючи показники розвитку дихальної системи у дітей середнього шкільного віку, необхідно зазначити, що особливо помітною є висока лабільність, як функціональна властивість молодого організму. Так частота дихання швидко змінюється під впливом зовнішніх і внутрішніх впливів.

Важливим компонентом огляду дітей під час відбору для занять спортом є визначення їх біологічного віку. Відомо, що від темпів статевого розвитку залежить різниця у рівні розвитку дітей однакового паспортного віку. Досвід відбору дітей у дитячо-юнацькі спортивні школи свідчить, що дуже часто відбирають дітей з прискореним біологічним розвитком, які в подальшому інколи втрачають перевагу. Більших успіхів на подальших етапах спортивного вдосконалення домагаються діти з нормальним ходом біологічного розвитку [6, с.56].

Істотне значення на початкових етапах відбору має також урахування психічних показників схильності до змагальної діяльності. Основними серед них є прагнення отримувати високі оцінки за виконання завдань, рішучість і наполегливість в ігрових ситуаціях, сміливість у виконанні незнайомих завдань, бажання займатися спортом.

Результати спеціально проведених досліджень, а також узагальнення передового досвіду підготовки юних футболістів дозволяють припустити, що фізичні аспекти підготовленості гравців знаходять своє специфічне відображення, головним чином, у високій стартовій швидкості, швидкісно-силових можливостях, швидкісній витривалості, загальній і спеціальній спритності. Крім того, важливими в цьому аспекті є певні форми і характер взаємозалежностей даних фізичних якостей футболістів. Такі дані необхідні вже на початкових етапах спортивного відбору в футболі. З цією метою варто проводити дослідження щодо визначення швидкості бігу на коротких і субкоротких дистанціях, часу одиночного руху та реагування на об'єкт, висоти вертикального вистрибування, а також визначити коефіцієнти диференціювання м'язових зусиль юних футболістів 7-9 років [5, с.136].

У процесі початкового відбору бажано застосовувати прості педагогічні тестування для оцінки рухових здібностей дітей. Причому перевагу потрібно віддавати тим тестам, які характеризують рухові здібності, зумовлені вродженими задатками, і особливо тим, які дозволяють оцінити швидкісні якості, координаційні здібності, витривалість при аеробній та анаеробній роботі. Необхідно підкреслити, що показники фізичної працездатності для первинного відбору є малопридатними, оскільки вони більше залежать від тренувальних впливів. Показники розумової та психічної працездатності дітей вивчені досить слабо, проте, вважається, саме ці показники можуть бути досить інформативними для тренерів чи спеціалістів, які проводять первинний спортивний відбір у футболі. Остаточне рішення щодо залучення дитини до занять футболом повинно ґрунтуватися на бажанні дитини та комплексній оцінці за всіма критеріями відбору, а не лише на підставі однієї або двох ознак.

Спортивна практика свідчить про те, що на першому етапі далеко не завжди можна виявити ідеальний тип дітей, що поєднують морфологічні, функціональні та психічні якості, необхідні для подальшої спеціалізації в певному виді спорту. Істотні індивідуальні відмінності в біологічному

розвитку початківців значно ускладнюють це завдання. Тому дані, отримані на цьому етапі відбору, слід використовувати як орієнтовні.

Отже, основними критеріями первинного відбору на етапі початкової підготовки є мотивація до занять футболом, вік початку занять футболом, морфологічні ознаки (ріст, маса тіла), стан здоров'я, відповідність паспортного віку, рівень рухових якостей. Саме перший етап відбору та комплектування груп пов'язаний з найближчим прогнозом, бо визначає тих учнів, які успішно оволоділи програмою базового тренування.

На другому етапі відбору виявляються обдаровані в спортивному відношенні діти середнього шкільного віку для комплектування навчально-тренувальних груп та груп спортивного вдосконалення ДЮСШ, СДЮШОР, УОР. Відбір проводиться протягом останнього року навчання в групах початкової підготовки за наступною програмою: оцінка стану здоров'я; виконання контрольних нормативів, розроблених для кожного виду спорту і викладених у програмах для спортивних шкіл; антропометричні вимірювання; виявлення темпів приросту фізичних якостей і спортивних результатів [2, с.58].

У ході другого етапу відбору здійснюється систематичне вивчення кожного учня спортивної школи з метою остаточного визначення його індивідуальної спортивної спеціалізації. Основними методами відбору на даному етапі є антропометричні обстеження, медико-біологічні дослідження, педагогічні спостереження, контрольні випробування (тести), психологічні та соціологічні обстеження. На основі аналізу результатів обстеження остаточно вирішується питання про індивідуальну спортивну орієнтацію учнів.

Антропометричні обстеження дозволяють визначити, на скільки кандидати для зарахування до навчально-тренувальної групи та групи спортивного вдосконалення спортивних шкіл відповідають тому морфотипу, який характерний для видатних представників даного виду спорту. У спортивній практиці виробилися певні уявлення про морфотип спортсменів (ріст, маса тіла, тип тілобудови тощо).

Медико-біологічні дослідження дають оцінку стану здоров'я, фізичному розвитку, фізичної підготовленості, тих, хто займається. У процесі медико-біологічних досліджень особлива увага звертається на тривалість і якість відновлювальних процесів в організмі дітей після виконання значних тренувальних навантажень. Лікарське обстеження необхідне й для того, щоб у кожному випадку уточнити, в яких лікувально-профілактичних заходах потребують діти та підлітки.

Педагогічні контрольні випробування (тести) дозволяють говорити про наявність необхідних фізичних якостей та здібностей індивіда для успішної спеціалізації в тому чи іншому виді спорту. Серед фізичних якостей та здібностей, що визначають досягнення високих спортивних результатів, існують так звані консервативні, генетично обумовлені якості й здібності, які з великими труднощами піддаються розвитку та вдосконаленню в процесі

тренування. Ці фізичні якості та здатності мають важливе прогностичне значення при відборі дітей і підлітків у навчально-тренувальні групи спортивних шкіл. До їх числа слід віднести швидкість, відносну силу, деякі антропометричні показники (будова та пропорції тіла), здатність до максимального споживання кисню, економічність функціонування вегетативних систем організму, деякі психічні особливості особистості спортсмена [6, с.74-86].

У системі відбору контрольні випробування повинні проводитися з таким розрахунком, щоб визначити не стільки те, що вже вміє робити спортсмен, а те, що він зможе зробити надалі, тобто виявити його здатності до вирішення рухових завдань, прояву рухової творчості, умінню управляти своїми рухами. Одноразові контрольні випробування в переважній більшості випадків говорять лише про сьогоднішню готовність кандидата виконати запропонований йому набір тестів і дуже мало про його перспективні можливості. А потенційний спортивний результат спортсмена залежить не стільки від вихідного рівня фізичних якостей, скільки від темпів приросту цих якостей в процесі спеціального тренування. Саме темпи приросту свідчать про здатність або нездатність спортсмена до навчання в тому чи іншому виді діяльності.

Психологічні обстеження дозволяють оцінити прояв таких якостей, як активність і наполегливість у спортивній боротьбі, самостійність, цілеспрямованість, спортивну працьовитість, здатність мобілізуватися під час змагань тощо. Роль психологічних обстежень за спортсменами зростає на третьому й четвертому етапах відбору. Сила, рухливість і врівноваженість нервових процесів є в значній мірі природними властивостями центральної нервової системи людини. Вони дуже важко піддаються вдосконаленню в процесі багаторічного тренування. Особлива увага звертається на прояв у спортсменів самостійності, рішучості, цілеспрямованості, здатності мобілізувати себе на прояв максимальних зусиль у змаганні, реакцію на невдалий виступ у ньому, активність й завзятість у спортивній боротьбі, здатність максимально проявити свої вольові якості на фініші тощо. Враховується також спортивна працьовитість. З метою виявлення вольових якостей спортсмена доцільно давати контрольні завдання, краще в змагальній формі. Показником інтенсивності прояву вольових зусиль спортсмена служить успішне виконання вправ з короткочасною напругою, показником наполегливості тощо. Слід підкреслити необхідність усебічного вивчення та оцінки особистості у процесі тренування, змагання та лабораторних умовах [5, с.154-181].

Соціологічні обстеження виявляють інтереси дітей і підлітків до занять тим чи іншим видом спорту, ефективні засоби і методи формування цих інтересів, форми відповідної роз'яснювальної та агітаційної роботи серед дітей шкільного віку. Остаточне рішення про залучення дітей до занять тим

чи іншим видом спорту має ґрунтуватися на комплексній оцінці всіх перерахованих показників.

На третьому етапі відбору з метою пошуку перспективних спортсменів і зарахування їх до центрів олімпійської підготовки, СДЮШОР та УОР проводиться обстеження змагальної діяльності спортсменів з експертною оцінкою та з подальшим їх тестуванням у ході республіканських змагань для молодших юнацьких груп, тобто в тому віці, коли комплектуються групи спортивного вдосконалення.

На четвертому етапі відбору відбір кандидатів здійснюється з урахуванням таких показників, як рівень спеціальної фізичної підготовленості; рівень спортивно-технічної підготовленості (ступінь закріплення техніки виконання найбільш нестійких елементів при виконанні вправи в екстремальних умовах; ступінь технічної готовності та стійкості спортсмена до чинників в умовах змагальної діяльності), рівень тактичної підготовленості, рівень психічної підготовленості, стан здоров'я [3, с.102-130].

За підсумками змагань, а потім і комплексного обстеження тренерські наради визначають контингент спортсменів, індивідуальні показники яких відповідають вирішенню завдань до олімпійської підготовки.

Незважаючи на те, що накопичено досить багато наукових результатів і великий практичний досвід, основні завдання спортивного відбору в футболі змістовно залишаються невирішеними. Для побудови оптимального управління системою спортивного відбору в футболі необхідно проаналізувати всі екстраполяційні залежності щодо можливості досягнення високих спортивних результатів. Важливим є детальне вивчення змагальної діяльності. Крім того, навчально-тренувальний та змагальний процеси повинні оцінюватися за однаковими показниками та критеріями ефективності.

Таким чином, можна зробити висновок, що спортивний відбір є практично безперервним процесом у спортивній діяльності. Тому, для успішної реалізації багаторічної підготовки футболістів на кожному з етапів спортивного відбору необхідно враховувати цілий комплекс сучасних критеріїв та показників.

Список використаної літератури

1. Бальсевич В.К. Методологические принципы исследований по проблеме отбора и спортивной ориентации / В.К. Бальсевич // Теория и практика физической культуры. – 2006. – № 1. – С. 33-31.
2. Бриль М. С. Отбор в спортивных играх / М.С. Бриль. – М., 1980. – 127 с.
3. Волков В.М. Спортивный отбор / В. Волков, В. Филин. – М., 2003. – 176 с.
4. Матвеев Л.П. Теория и методика физической культуры / Л.П. Матвеев. – М.: ФиС, 2001. – 542 с.
5. Платонов К.К. Проблема способностей / К.К. Платонов. – М., 2002. – 321 с.
6. Шапошникова В.И. Индивидуализация и прогноз в спорте / В.И. Шапошникова. – М.: Физкультура и спорт, 1984. – 158 с.

*С.М. Поліщук, магістрант ф-ту фіз. вихов. та спорту;
Т.Є. Яворська, канд. наук з фіз. вих. та спорту
(Житомирський державний університет імені Івана Франка)*

Підвищення функціональних резервів організму дітей середнього шкільного віку засобами плавання

Здоров'я – стан повного фізичного, психічного та соціального благополуччя, а не тільки відсутність хвороб і фізичних вад. За даними Міністерства охорони здоров'я України, близько 90% дітей шкільного віку мають відхилення у стані здоров'я, понад 59% – незадовільну фізичну підготовленість, у початковій школі рухова активність дітей, порівняно з дошкільниками, скорочується на 50%; 60-65% учнів страждає гострими респіраторними та вірусними захворюваннями.

Здоров'я людини, за даними В. Н.Платонова, залежить приблизно на 10 % від якісного медичного забезпечення, на 16 % – від спадкових факторів, на 21 % – від екології та на 53 % від способу життя. Таким чином, у забезпеченні повноцінного здоров'я людини базовим є її спосіб життя, в якому ключовим компонентом є фізична активність. Відтак, пріоритети у пошуку ефективних шляхів вирішення проблеми здоров'я дітей повинні бути за засобами фізичної культури та спорту. Одним із засобів фізичного виховання, що в найбільшій мірі сприяють покращенню здоров'ю дитини та підвищенню функціональних резервів організму, вважається плавання [6; 7].

З огляду на це метою статті є здійснити теоретичний аналіз проблеми підвищення функціональних резервів організму дітей середнього шкільного віку засобами плавання.

Серед масових видів спорту, на наш погляд, плавання є особливим, оскільки поєднує можливість формування гармонійного розвитку дитини, вивчення адаптивних можливостей організму, розширення функціональних резервів у процесі навчання, має яскраво виражену оздоровчу спрямованість та емоційну привабливість водного середовища.

Функціональні резерви являють собою можливість зміни функціональної активності структурних елементів організму та їх можливості взаємодії між собою, що використовуються організмом для досягнення результату діяльності людини, адаптації до фізичних і психоемоційних навантажень, а також впливу на організм різних факторів зовнішнього середовища. Ці можливості проявляються в зміні інтенсивності та швидкості протікання енергетичних і пластичних процесів обміну на клітинному та тканинному рівнях, у зміні інтенсивності й швидкості протікання фізіологічних процесів на рівні органів і систем організму в цілому, в поліпшенні психічних властивостей, у здатності до вироблення нових і вдосконалення існуючих рухових й тактильних навичок.

Загальновідомо, що приховані функціональні резерви організму дитини, що займається плаванням, вищі, ніж у дітей, які не займаються фізичною

культурою і спортом, що адаптована до фізичних навантажень людина продуктивно витрачає їх під час роботи, що достатність і адекватність резервів у організмі визначають стан здоров'я і працездатність людини [3; 5; 7; 8].

На нашу думку, плавання – один із тих видів спорту, який різнобічно впливає на гармонійний розвиток організму людини. Навички плавання життєво необхідні як дітям, так і дорослим у їх повсякденній навчальній та трудовій діяльності.

Правильно організовані заняття плаванням сприяють формуванню сили, витривалості, спритності, швидкості та інших життєво важливих якостей. Регулярні заняття плаванням позитивно впливають на фізичний розвиток людини, особливо в дитячому віці. Відомо, що в воді тіло людини знаходиться у відносній невагомості. Горизонтальне положення у воді позитивно впливає на опорно-руховий апарат, сприяє розвитку різних систем організму, полегшує діяльність внутрішніх органів, покращує дихання шкіри. При правильно проведених заняттях підвищуються функціональні можливості серцево-судинної системи, зміцнюється дихальна мускулатура, збільшується життєва ємність легень.

Плавання висуває підвищені вимоги до органів кровообігу, оскільки посилене охолодження тіла, тиск води, необхідність виконання різних вправ, з одного боку, ускладнюють роботу серця, з іншого – зміцнюють його, тим самим тренують серцево-судинну систему.

Полегшує потік крові до серця рівномірний тиск води на шкіру, її масажне дію, відсутність статичної напруги, динамічне скорочення великих груп м'язів, глибоке ритмічне дихання. У момент вдиху полегшується приплив крові до правого предсердя. Завдяки механічній дії на вени кінцівок венозний застій зменшується або ліквідується.

Під впливом плавання пульс стає рідшим, артеріальний тиск нормалізується, систолічний і ударний об'єм серця збільшується, поліпшується провідність, скоротливість серцевого м'яза. При систематичних заняттях плаванням значно поліпшуються показники функціонального стану серцево-судинної системи - скорочувальна здатність правого і лівого шлуночка серця, що є профілактикою виникнення або прогресування серцево-судинної недостатності. Тому статичне й динамічне плавання необхідно включати в комплекс реабілітаційних засобів для дітей з патологією серцево-судинної системи [1; 2; 5].

Реакція серцево-судинної системи залежить від температури води та тривалості перебування в ній. Під впливом води відбувається звуження периферичних судин, сповільнюється пульс, підвищується артеріальний тиск, відбувається перерозподіл крові, значна її кількість надходить у внутрішні органи (первинна судинна реакція). Потім судини розширюються, кров із внутрішніх органів спрямовується до шкіри, посилюється обмін речовин, підвищується споживання кисню (вторинна реакція). При тривалому

перебуванні у воді настає третя фаза – вторинне звуження судин, їх спазм. Тривале перебування у воді, тривале охолодження може привести до сповільнення пульсу, ослаблення серцевої діяльності. Після плавання може знижуватися артеріальний тиск у зв'язку з розслабленням судин під впливом холоду. Змінюють діяльність серцево-судинної системи і різні вихідні положення у воді, темп, амплітуда рухів, вибірково дія різних м'язових груп [6].

Плавання дозволяє не тільки зміцнити здоров'я, а й покращити зовнішній вигляд. Воно позитивно впливає на основні показники фізичного розвитку дитини: зріст, вагу, сприяє зміцненню серцево-судинної й нервової систем, розвитку дихального апарату та м'язової системи.

Дослідження багатьох науковців, зокрема Л.Я. Іващенко, Н.Ж. Булгакова, В.М. Платонова, В.А. Парфенова тощо, доводять, що плавання є тією фізичною справою, під впливом якої підвищується, а також розширюється діапазон адаптивних реакцій дихальної системи на різні за обсягом та інтенсивністю плавальні навантаження. Дихання при плаванні входить до складової частини складної координаційної структури рухів. Кожна фаза рухового циклу, затримка вдиху, паузи та напруження чітко відповідають певним фазам рухів руками та ногами. При цьому слід відзначити, що кожному способу плавання притаманний свій власний режим дихання, який відрізняється взаємозв'язками рухів плавця. Таким способом досягається оптимальна техніка дихання, яка характеризується мінімальними енерговитратами на саме дихання та дозволяє максимально реалізувати силові можливості [2; 6; 7].

Частота дихання при плаванні суворо детермінується частотою плавальних рухів та збільшується відповідно зі зростанням частоти гребкових рухів, оскільки при плаванні спостерігається щільний взаємозв'язок рухових та дихальних циклів. За допомогою правильно підібраної тренувальної методики можна збільшити об'єм легенів приблизно на 1000 см³, що позитивно вплине на подальший розвиток та корекцію функціональної і рухової підготовленості організму [3].

Плавання позитивно впливає на стан ЦНС. Заняття мають викликати відчуття м'язової бадьорості, припливу енергії, бажання покращити стан свого здоров'я. Заняття плаванням розвивають такі риси особистості, як цілеспрямованість, наполегливість, самостійність, рішучість, сміливість, дисциплінованість, уміння співпрацювати в колективі. Саме тому плавання сприятливо впливає не тільки на фізичний розвиток дитини, а й на формування її особистості [4; 6].

Крім того, плавання впливає на гнучкість хребта, тому активно рекомендується ортопедами й педіатрами для профілактики та виправлення порушень постави, сутулості, сколіозів, плоскостопості. Систематичні заняття плаванням загартовують організм, підвищуючи його опірність різним гострим респіраторним та вірусним захворюванням.

Перед початком занять викладач проводить інструктаж з техніки безпеки. Саме заняття слід здійснювати під постійним контролем викладачів та тренерів.

Заняття плаванням включають спеціальні, дихальні й загальнозміцнюючі вправи в залі, у воді у вихідних положеннях сидячи, стоячи, лежачи в русі, з предметами та без них. Вправи виконуються в розімкненому строю, в парах, шеренгах, колонах, колах, у бортів, поручнів, у змішаних висах і опорах. Широко використовується статистичне плавання з підтримуючими засобами. Найбільш ефективним із способів плавання, з точки зору лікувально-оздоровчого впливу, слід вважати брас на грудях [4; 9].

Після виконання перерахованих вище вправ слід приступити до підготовчих вправ для засвоєння з водою. Це елементарні рухи рук і ніг, пересування дном, занурення, дихальні вправи, спливання, лежання, ковзання.

Таким чином, теоретичний аналіз проблеми дослідження дозволяє зробити висновок, що на сьогоднішній день плавання – це один із найефективніших засобів фізичної культури, який відрізняється від інших засобів своєю лікувальною, профілактичною й тренувальною дією та завдяки якому дитина може розвиватися гармонійною, зростати фізично здоровою, загартованою та дисциплінованою особистістю.

Список використаної літератури

1. Булатова М.М. Плавание для здоровья / М.М. Булатова, К.П. Сахновский. – К.: Здоров'я, 1988. – С. 9-11.
2. Булгакова Н.Ж. Плавание: учеб. для вузов / Булгакова Н.Ж. – М: Физкультура и спорт, 2001. – 400 с.
3. Викулов А.Д. Плавание: учеб. пособ. для высш. учеб. зав. / А. Д. Викулов – М., 2003. – 160 с.
4. Ганчар И. Л. Методика преподавания плавания: технологии обучения и совершенствования: учеб. – Одесса: Друк, 2006. – Ч. II. – 696 с.
5. Глазирін І.Д. Плавання: навч. посіб. / Глазирін І.Д. – К.: Кондор, 2006. – 35 с.
6. Плавание / под общ. ред. Платонова В.Н. – К.: Олимпийская литература, 2000. – 495 с.
7. Платонов В.Н. Общая теория подготовки спортсменов в олимпийском спорте / В.Н. Платонов. – К. : Олимпийская литература, 1997. – 584 с.
8. Полатайко Ю.О. Плавання / Полатайко Ю.О. – Івано-Франківськ: Плай, 2004. – 259 с.
9. Скалій О.В. Азбука плавання: навч. посіб. / Скалій О.В. – Тернопіль: Астон, 2003. – 102 с.

*М. Вінярська, магістрант ф-ту фіз. вихов. і спорту;
Д.В. Шевчук, канд. мед. наук
(Житомирський державний університет імені Івана Франка)*

Теоретична основа фізичного виховання дітей з обмеженими можливостями

На сьогодні в усьому світі близько 500 млн. населення – люди з обмеженими можливостями, 150 млн. з яких – діти. Тому пошук шляхів соціальної реабілітації, адаптації, відновлення функцій організму має пріоритетний напрям дії співпраці педагогів, лікарів, фахівців у сфері фізичного виховання. Важливо аргументувати увагу на тому, що вони не є якоюсь відгалуженою ланкою суспільства, а повноправними її елементами, для яких потрібне повне забезпечення всіма соціальними функціями, тобто якнайповніша їхня соціалізація в суспільстві.

Актуальність дослідження полягає в спробі виявити та продемонструвати сучасні тенденції розвитку сфери фізичної культури та спорту і її пристосування до новітніх підходів щодо фізичного виховання дітей з обмеженими можливостями, розглянути можливі шляхи їх акомодатії.

Предмет дослідження – чинники впливу на порушення фізичного розвитку дитини при акомодатії.

Об'єкт дослідження – відхилення у фізичному розвитку дітей з порушенням акомодатії.

Мета дослідження – розглянути основні причини порушення фізичного розвитку дитини при акомодатії.

До розгляду та вивчення цієї теми свого часу зверталися такі дослідники: О.Анфілатова, А.Дяченко, О.Юрченко, Л.Виготський та інші фахівці даної сфери.

Важливо звернути увагу на великий вплив фізичної культури як ефективного чинника у психічному та психофізіологічному розвитку дітей з обмеженими можливостями. Так результатом обмеження рухової активності дитини при порушенні зору є низка відхилень у фізичному розвитку та функціонуванні усіх систем організму. До найбільш характерних відносять відставання дітей за антропометричними показниками порівняно із здоровими однолітками, порушення постави, деформація стопи, хребта, слабкість “м'язового корсета” та ін.

Загалом діти з вадами розвитку проходять лікування та навчання в спеціальних закладах. Лише в останні роки з'явилась нова модель адаптації дітей з обмеженими фізичними та інтелектуальними можливостями, що навчаються разом із здоровими дітьми.

Соціальне виховання дітей з проблемами розвитку має бути пріоритетним, а спеціальне — більш пов'язане з ним, і навіть більше — органічно злитися з ним, увійти в нього як складова частина, як наголошував Л. Виготський. Критикуючи спеціальну школу, Л.Виготський підкреслював,

що вона створює систематичний відрив від нормального середовища, ізолює дитину і замикає її у вузькому просторі, де все пристосоване до дефекту і нагадує про нього. Говорячи про широке загальнополітичне виховання сліпого, що виводить його із вузького кола через фізичний дефект, Л.Виготський звертає увагу на необхідність перевиховання зрячих, змінення їхнього ставлення до сліпих. Завдання виховання дітей з вадами розвитку полягає не тільки у гармонійному розвитку особистості, виявленні творчої індивідуальності, а й у організації середовища, яке б допомогло їм у процесі виховання зберегти необхідні зв'язки із суспільством.

На сучасному етапі в суспільстві зріс інтерес до фізичної культури та спорту як до ефективного засобу профілактики вад розвитку різних форм захворювань. Фізичне виховання дітей, які вже, на жаль, мають такі вади, є інваріантною складовою частиною навчального процесу будь-якого навчального закладу, який має на меті виховати здорових та свідомих громадян своєї країни. Така зацікавленість суспільства потребує розроблення спеціальних програм для занять фізичною культурою дітей з різними проблемами фізичного здоров'я. На сьогодні існують спеціальні групи для занять фізичною культурою у всіх школах. Мета створення та подальшої діяльності цих груп – здійснення реабілітаційної та соціальної функції для таких школярів, не залишаючи їх поза межами середовища, в якому ростуть та розвиваються здорові діти.

Відверто можна сказати, що фізкультура сприяє не тільки більш швидкому та повному клінічному одужанню, але і функціональному відновленню усіх функцій організму та подальшої соціалізації дитини в суспільстві. Фізична культура, використовуючи процес виконання вправ і тренування, сприяє посиленню захисту організму від негативних чинників навколишнього середовища, підвищуючи його опір до різних несприятливих факторів цього середовища. Одночасно стимулюючий вплив фізичних вправ сприяє формуванню тимчасових або постійних компенсацій, більш досконалому функціонуванню організму й поліпшенню здоров'я підростаючого покоління. Суть методу лікувальної фізичної культури полягає в тому, що він біологічний та адекватний для людини. Фізичні вправи, які використовуються, мають широкий спектр дії, оскільки вони впливають на всі ланки нервової системи, починаючи від клітин кори великого мозку і закінчуючи периферичним рецептором, а також ендокринними і гуморальними механізмами. Впливаючи на організм як на ціле, метод лікувальної фізкультури цінний тим, що він у своїй суті не локальний, тобто він позитивно впливає на розвиток усього організму та на підтримання всіх важливих життєзабезпечуючих функцій організму. Цим пояснюється успішність його застосування при різних захворюваннях і травмах. Діти із задоволенням виконують різні вправи, і це ставить їх в умови активної діяльності.

Важлива роль відводиться участі самої дитини. Активність дитини у процесі виконання різних фізичних вправ зміцнює субординаційний вплив центральної нервової системи, підвищує тонус усього організму хворої дитини та сприяє більш успішному забезпеченню процесу відновлення організму, і, звичайно, сприяє розвитку та нормальному функціонуванню опорно-рухового апарату дитини.

В основі лікувальної фізкультури лежить широке використання основної біологічної функції кожного живого організму — функції руху, яка для людини має важливе прикладне та соціальне значення. При цьому терапевтичний успіх досягається не рухами взагалі, а фізичними вправами як організованою формою руху (гімнастичні, спортивно-прикладні, ігрові, трудові).

Відсутність корекційно-профілактичної роботи у фізичному вихованні дітей з порушенням акомодатії становить причину подальших вторинних відхилень фізичного та психологічного розвитку порушень у руховій сфері дитини.

Список використаної літератури

1. Выготский Л.С. Собрание сочинений / Выготский Л.С. — М., 1982. — Т.2.
2. Дяченко А. Особливості фізичного розвитку слабкозорих дітей молодшого шкільного віку / Дяченко А. // Теорія і методика фізичного виховання і спорту. — 2009. — № 2. — С 69-72.
3. Корягін В. М. Оздоровча фізична культура / Корягін В. М. та ін. // Теорія та методика фізичного виховання. — 2012. — № 5. — С. 8-12.
4. Тесленко В. Сутність характеристики соціально-педагогічної підтримки дітей з обмеженими можливостями / Тесленко В. // Соціальна педагогіка. — 2007. — №3. — С 50-53.
5. Юрченко О. Особливості кінематики ходьби дітей молодшого шкільного віку з ослабленим зором / Юрченко О. // Теорія і методика фізичного виховання і спорту. — 2012. — № 2. — С.99-101.

О. Ковалишина, магістрант ННІ філології та журналістики.

А.В. Горбань, канд. філол. наук

(Житомирський державний університет імені Івана Франка)

Типологія жіночих образів у творчості В.Шевчука та В.Даниленка

Типологія жіночих образів у творчості українських письменників, яку розглядають багато дослідників, зокрема В. Агеєва, С. Яковенко, В. Король-Старик, О. Ковальчук, Т. Гундорова, К. Бугайчук. Цієї проблеми у своїх працях торкалися ще О.Білецький і С.Єфремов. Образ жінки-матері, коханої, дружини, відьми та ін. був предметом виникнення літературознавчих студій задовго до появи фемінізму та літературознавчої критики. Розмаїття типів жіночих персонажів пропонують і сучасні автори.

В.Шевчук і В.Даниленко належать до Житомирської прозової школи. На думку В. Шевчука, „початком так званої „Житомирської прозової школи”, ще не так школи взагалі, треба вважати 1957 рік, коли поступово почала вироблятися та спільна платформа на базі модернізму, що її можна назвати неореалізмом” [4, с.9]. Цікаво простежити, чи має ЖПШ „спільну платформу” не лише в плані стилю, але й у баченні жінки.

На думку В.Шевчука, „Житомирська школа прози тим і примітна, що вона виключно чоловіча, і жодна жінка до неї, наскільки знаю, не признавалася ...Загалом, мені подобається, що Житомирська прозова школа – це своєрідний орден мужів, а не баб. У маніфест варто вставити пункт: жінки в школу не приймаються, інакше її морально розкладуть” [4, с.11].

В автора цих слів простежується позиція несприйняття і навіть зневаги жіночого письма, він неодноразово підкреслює: „бачу Житомирську школу не зібранням, а братством” [4, с.11]. Образ жінки у чоловічих і жіночих текстах, безперечно, має відмінності, оскільки це погляд на себе або на „іншого”, точніше, „іншу”. Однак на прикладі творів двох представників ЖПШ можна простежити, що і в чоловічому тексті образи жінок не є однотипними.

У прозі Шевчука часто зустрічаються фізично непривабливі жінки: „Юлька була мала, може, лише на п'ять вища від куцої Наталки, із низько посадженими клубами над карачкуватими ногами, з несподівано великими, аж випирали вони з одержі, грудьми , а ще до того і з геометрично круглими, пласким, як місяць, обличчям, на якому, ніби закандзюбинка, був маленький (пипочкою) ніс. Сірі уста майже не виділялися на обличчі, а очка були так само круглі, здивовані, сірі, з рідесенькими кущиками брів; голова з рідесеньким волоссячком також сірої барви, стягнутим ззаду гумкою” [7,с.13] – образ виразно гротесковий. Жіночі персонажі в Шевчука занижені й в аспекті гендерних стосунків, як-от змішування кохання і прибирання, що викликає відразу: „Валя прийшла з кухні тримаючи в руках мокру ганчірку... Вона спатлала йому чуба й почала витирати церату” [6, с.160]. Натомість у творах В. Даниленка образи жінок майже завжди вродливі й бажані: „жінка здавалась такою розкішною, що зачаровано стежив за вирізом її плаття... жінка була вся така припухла і стигла, що йому аж захопило подих” [7, с.90], сповненої містичної, фатальної таємниці „у неї було чорне волосся, налите соком обличчя, наче в яблука білий налив, і великі темні очі, повні легкого смутку, ніби вона знала, чим закінчиться їхня зустріч і куди рухається світ” [2, с.12].

Для В. Шевчука жінка є більш буденною та приземленою „істотою”, її цікавлять здебільшого питання побутового типу: „з'явилася вона неподалік з одного із сіл, неподалік Житомира, прописку здобула влаштувавшись на якомусь шкідливому заводі; пожила трохи в гуртожитку, а тоді придбала собі на околиці кімнатку, таку маленьку, що у ній уміщувалося тільки ліжко, маленький столик та один стілець...” [7, с.13]. У Даниленка жінка постає вищою, сильною натурою: „Ти ж знаєш, що українська жінка не любить, коли

її вибирають, вона вибирає сама. Мені потрібний не просто чоловік, а добра глина, з якої я виліплю свій чудовий ідеал і полюблю його. Тільки глина має бути доброї якості, інакше я за нього не вийду” [3, с.133]; вона „знає собі ціну” і сама „створює” чоловіка, тобто виконує „цивілізаційну” функцію – тоді як у В. Шевчука жінки не мають жодного стосунку до культури.

Даниленкові персонажі ставляться до жінок із захопленням, надають їм містичності: „десь на даху будинку почувся тривожний крик сича, він прокинувся і довго лежав і думав про свій сон, загадки Юлії Маринчук і те, що доки він їх розгадує, доти буде з цією жінкою” [2, с.111]; саме на жінку перекладають відповідальність за те, яким є чоловік: „і перед тим, як заснути, він подумав, що жодного разу не був таким грубим із жінкою, як сьогодні, і здогадався, що це спровокувала Юля...” [2, с.154].

Провокаційні маніпуляції чоловіка жінкою у Шевчука не мають стосунку до образу чоловіка – саме вони відбуваються на побутовому рівні, як-от поставити двері за домовлену розплату: „зроби мені з вікна двері, тоді й буде в нас разговор. Він стояв, кажучи фігурально, ніби мішком прибитий: ще з жодною з жінок чи дівчат він такої розмови не вів. Щоб отак зразу, отак прямо” [7, с.17].

Складається враження, що для Шевчука єство жіночої статті залишилось на рівні домогосподарки, прислуги, яка невмозмі навіть зайшовши в магазин купити щось собі, так дбає вона про чоловіка: „Вона зайшла до магазину, обдивилася відділ подарунків: сувеніри, кліпси і брошки. Потім пішла у відділ кофт. Завернула, зрештою, в чоловічий відділ і купила Ігорю майку” [7, с.163].

Даниленкові образи – це, здебільшого, жінки самодостатні, вони звикли дбати про свою зовнішність, на противагу Шевчуковим, ходять у публічні місця і купують дорогі речі, причому до таких „речей” прирівнюються навіть чоловіки: „у Лифар було достатньо грошей і волі, аби підтримувати себе в добрій формі, а коли їй хотілося чоловіка, вона йшла до стриптиз-клубу, вибирала найбільш привабливий екземпляр і замовляла його на ніч” [3, с.133].

Катерина Бугайчук простежує у Шевчука образ містичної жінки, яка містить у собі сукупність усіх типів фатальних жінок, наявних у творчості письменника:

1) богиня („Поводилася вона зовсім не як упосліджена почвар, а як богиня” [8, с.37]);

2) змія („Й очі її так само блищали, ніби бляшки, які мали на мене, а може, і на хлопців, дивний магнетичний вплив – мені здається, що так блищать очі змії, коли вона гіпнотизує жертву” [8, с.28];

3) павучиха („Випадало, що всі ми якось дивно потрапили на гачки до горбунки Зої, усіх вона знепокоїла, і всі ми борсались у якійсь сітці, сплетеній із захоплення [8, с.17]);

4) відьма („Да то всьдма! Недарма вона на вінику літає” [8, с.19]);

5) пташка („Стрибала на камінцях, легко пурхнула в машину” [8, с.31]);

б) автор неодноразово вказує, що „бачив у горбунці Зої образ Смерті” [8, с.42].

У Даниленка теж зустрічаємо образ жінки-смерті, проте вона більш приваблива „Іноді смерть приймає подобу молодій жінки, щоб забрати найталановитішого чоловіка. У Мурашка був роман зі смертю. Остання коханка Городецького за описом схожа на жінку в червоному капелюсі” [2, с.287].

У Даниленка спостерігаємо також образ жінки, що любить гратися з чоловіками „Колядевич грюкнув дверима і вийшов на вулицю. Він все ще не вірив, що їхні стосунки закінчилися так банально. Його аж трусило від того, що його цинічно використовувала ця жінка. Він тільки зараз зрозумів, що вона його ніколи не любила. І цей безглуздий кросворд насправді – забаганка зіпсованої натури, яка одержує задоволення від того, що когось змушує мучитись і страждати” [2, с.181].

Отже, спільним для творчості В.Шевчука й В.Даниленка є: зображення фатальної жінки („Горбунка Зоя” – „Поцілунок в стилі бароко”), жінки-маніпулянтки („Місяцева Зозуля” – Юлія Маринчук), погляди щодо сексуальності („Поцілунок в стилі бароко” і „Місяцева Зозулька”).

Відмінність простежується в аскетичному баченні жінки у Шевчука, жінка для нього є істотою з обмеженими інтересами, напротивагу Даниленковій, героїні якого яскраво відрізняються ерудованістю, манерами та світоглядом.

Перспективи подальших досліджень у типології жіночих образів можна вбачати у з’ясуванні літературних традицій таких жіночих образів.

Список використаної літератури

1. Гундорова Тамара. *Femina Melancholica*: Стаття і культура в гендерній утопії Ольги Кобилянської / Тамара Гундорова. – К.: Критика, 2002. – 272 с.
2. Даниленко В. Кохання в стилі бароко / В.Даниленко. – Львів, 2009. – 300 с.
3. Даниленко В. Г. Сон із дзьоба стрижа: Оповідання / В. Г. Даниленко. – Львів: ЛА „Піраміда”, 2006. – 384 с.
4. Житомирський феномен: Спецвипуск часопису „Світло спілкування” / Голов. ред. і упорядник Г. Цимбалюк. – Житомир: М. Косенко, 2007. – 416 с.
5. Тарнавський Максим. Між розумом та ірраціональністю: Проза Валер’яна Підмогильного / Максим Тарнавський; пер. з англ. – К., 2004. – 232 с.
6. Шевчук В.О. Долина джерел: оповідання / В.О.Шевчук. – К., 1981. – 240 с.
7. Вечеря на дванадцять персон: Житомирська прозова школа / Упоряд., передм., літ. ред. В. Даниленка. – К.: Генеза, 1997. – 544 с.
8. Шевчук В.О. Горбунка Зоя / В.О.Шевчук // Сучасність. – 1995. – 3 березня (407). – С. 9-63.

*О. Свінціцька, студентка 5 курсу ННІ філол. та журналіст.;
Л. В. Яцук, канд. філол. наук
(Житомирський державний університет імені Івана Франка)*

Сучасна антропонімія с. Карвинівка Романівського району Житомирської області

Процеси становлення й еволюції формули іменування особи тісно пов'язані із звичаями й особливостями духовної культури народу, його історією. У системі наших власних найменувань, що склалась протягом минулих віків, знайшли відображення різні сторони суспільної, господарської, культурної й мовної діяльності народу на різних історичних етапах [2; 3].

Ім'я має велике значення в житті кожного з нас, воно супроводжує все і всіх, мов вірний друг. Наймення людей, як і різні, зокрема географічні, назви, що значною мірою утворилися саме на ґрунті імен, є, можливо, одним із найдавніших прошарків нашої рідної мови. Власні імена та назви є до того ж своєрідним довговічним дзеркалом, у якому відбиваються певні риси історії, життя й культури народу, його інтернаціональні зв'язки. Наука про людські наймення розкриває й з'ясовує безліч малопомітних, однак важливих деталей класової ворожнечі в середовищі наших пращурів; вказує на розселення давніх, інколи й невідомих за документами племен і народностей; як живий свідок, оповідає про давні звичаї, ремесла, господарство та сімейні стосунки сивої давнини.

Цікаво знати й значення свого наймення рідною мовою, бо ж, як слушно зауважив російський письменник та лінгвіст Лев Успенський, багато Вікторів вирости б, можливо, іншими, якби вони знали, що їхнє ім'я в перекладі означає “переможець”.

Отже, добре було б, аби кожний з нас хоча б трохи ознайомився з історією імен, із поезією людського наймення. Ми не маємо права забути, що наше найменництво – це жива нитка, яка зв'язує нас із рідним народом, із рідним краєм та його культурою, з багатьма народами планети, з нев'янучою українською трояндою – поетичною мовою.

Мета роботи – зібрати сучасні імена та прізвища с.Карвинівка Романівського району Житомирської області й проаналізувати особливості певних лінгвістичних рівнів сучасної системи власних особових назв указаної адміністративно-територіальної одиниці.

Першими для найменування особи почали використовувати імена, згодом – прізвища, а прізвища – це наймолодший антропонімний клас. Формування прізвищ у різних народів відбулося не в один і той самий час. У росіян, як вважав О. Селіщев, прізвища формувалися у XVI – XVII ст. Деякі з них існували, можливо, й раніше, інші ж виникли тільки в XIX ст. У білорусів прізвища в сучасному розумінні, на думку М.Бірили, почали стабілізуватися у XVII – XVIII ст. на основі власних імен та прізвищ.

М.Худаш доводить, що прізвища на Україні стабілізувалися в основному в кінці XVIII – на поч. XIX. Зокрема, вчений зазначає, що про утворення українських прізвищ у сучасному розумінні можна говорити (і то умовно) лише починаючи з 30-х років XIX ст., відколи на всій українській етнічній території були вже запроваджені кодифіковане право і відповідні правила користування особовими назвами.

Прізвища як клас онімів становлять особливу групу особових назв, які тісно пов'язані з лексикою української мови, зокрема з іменами, прізвищами, топонімами, етніміями, з апелятивними означеннями осіб.

Це переконливо підтверджується аналізом того спільного й відмінного, що є між прізвищами й апелятивами, між прізвищами та іншими класами антропонімів, між прізвищами й топонімами [3, с. 5-6].

Прізвища – це скарбниця духовного надбання народу. В них відбиваються різні події та явища громадського життя, процеси праці, мудрість і кмітливість багатьох поколінь, зв'язок людей з певними місцевостями.

Кожне прізвище в далекому минулому мало свій початковий, зумовлений цілком реальними причинами, зміст. Прізвища з первісним змістом мали всі ознаки однослівної характеристики, хоч і не вичерпної, певного індивіда і були прізвищами. Особливо це стосується тих непатронімічних утворень, які являють собою специфічні експресивно-художні та емоційні образи, портрети: *Завалихата, Козак, Чобіт, Неїжбориц*.

Деякі типи прізвищ вимагають словотворчих засобів аналізу для з'ясування шляхів творення та значення власних назв людей. Наприклад, типові й дуже давні патронімічні форманти -енк(о), -ич, -ов(ич), -ук, -ів, -ак в історично-генетичному плані означають істоту меншу, залежну від батьків: *Прокопенко, Прокошченко, Прокопич, Прокопович, Прокопчук, Прокопів, Пркопчак, Прокопча* – “син, нащадок Прокопа”.

До джерел прізвищотворення відносимо різні топонімічні, мікротопонімічні та етнімічні назви. Сюди належать загальні та власні назви місцевості, рельєфу – підвищення, улоговини, долини, гори, села, міста; назви народів, племен, родів. Так виникли українські прізвища *Полтавець, Коломосць, Уманець, Нагірний, Балковий, Мостовий, Подоляк, Бойко, Сербиненко, Угриненко, Кашуба*. Значення цих прізвищ свідчить про місце поселення чи походження їхніх носіїв, допомагають виявити напрям і час міграційних процесів на різних територіях [4, с. 24-28].

Оскільки досліджувані нами прізвища мають різні джерела походження, то їх доцільно розподілити за значенням твірних основ на кілька лексико-семантичних груп:

а) прізвища, утворені від особових імен (*Артюхович, Вахнюк, Махневич, Мацько, Шимчишин*);

б) прізвища, утворені за специфічними індивідуальними ознаками першого носія (*Долгошия, Кайдаш, Кармелюк, Корсак, Чемер, Баламут, Борзобогатий, Кіча, Чуханенко*);

в) прізвища, утворені від назви заняття (професії), посади (*Кушнірук, Пивоваренко, Пустовойт*);

г) прізвища, утворені за місцем проживання (*Білостоцький, Мезецький, Вербицький, Лозинський*);

д) прізвища, що вказують на обставини появи дитини в сім'ї (*Копил, Мизинка*) [1, с.18-19].

Під творенням прізвищ розуміємо ті процеси, що мали місце на етапі переходу певного найменування від першого носія (переважно батька, рідше – матері чи іншого родича) до особи, для якої це найменування стало додатковим до імені засобом номінації й, не замінюючись, далі переходило на наступні покоління.

Ім'я... Воно стало найвірнішим другом людини. Воно міцно й нерозривно переплелось з безліччю справ людського буття.

У житті, літературі та мистецтві події часто рухає добро чи зло, любов чи ненависть, надмірна щедрість чи скупість, славолюбство чи брехня. Інколи, однак, їхнє місце заступає й воно, людське ім'я. Зступає і стає основою багатьох подій – цікавих, драматичних, героїчних, а часом і веселих та смішних.

Людське ім'я, як уже мовилося є своєрідною характеристикою людини, а інколи – соціальним знаком. Воно до того ж супроводжує кожного з нас усе життя і не зникає навіть тоді, коли нас уже немає на світі. Тому дуже важливо, аби батьки щоразу вибирали своїм дітям – майбутнім громадянам і трудівникам – імена гарні й звучні, приємні для слуху та вимови й водночас прості. Певне значення має для людини й “зміст” наймення.

У наші дні переважна більшість імен, якими називають новонароджених, належить до системи традиційних імен, успадкованої від попередніх поколінь, але естетично відшліфованої.

Є підстави констатувати повну відсутність соціальної диференціації особових імен в Україні (однаковим набором імен користуються в родинях робітників, селян та інтелігенції), інтенсивне зближення міського і сільського іменного репертуару. Очевидне прагнення батьків до збагачення, оновлення сучасного складу імен, що значно звужився, порівняно з попередніми поколіннями. І в містах, і в селах чітко окреслюється група панівних імен, окремі з яких можуть у той чи інший рік відрізнятися частотою реєстрації, заступатися іншими, але сама група імен-улюбленців різко вирізняється на тлі імен обмеженого чи поодинокого вжитку. Лідерство по всій Україні тривалий час тримають імена *Андрій, Віктор, Віталій, Володимир, Дмитро, Євген, Ігор, Олег, Олександр, Сергій, Юрій; Ірина, Людмила, Марина, Наталія (Наталя), Олена, Ольга, Світлана, Тетяна*. Останнім часом до імен масового

поширення долучилися *Максим, Роман, Руслан; Алла, Валентина, Вікторія, Ганна (Анна), Інна, Оксана, Юлія.*

Помітно, що основною тенденцією розширення сучасного іменного репертуару є активізація вживання імен традиційного вітчизняного фонду. Молоді батьки відновили у своїх правах призабуті імена: *Арсен, Артем, Гліб, Данило, Денис, Єгор, Іван, Ілля, Інокентій, Кирило, Микита, Остап, Платон, Родіон, Тимофій; Анастасія, Антоніна, Дарина, Євдокія, Єлизавета, Марія, Соломія, Уляна, Ярина.*

Українські імена с.Карвинівка Романівського району Житомирської області поділяються на дві великі групи : чоловічі й жіночі слов'янські автохтонні та християнські.

Найбільш поширеними з-поміж християнських чоловічих імен є :

1) запозичені з грецької: *Анатолій (6), Андрій (8), Аполлінарій (1), Аркадій (2), Арсеній (1), Артем (2), Василь (15), Геннадій (2), Григорій (1), Дмитро (9), Євген (3), Іполит (1), Леонтій (2), Леонід (8), Микола (17), Олександр (32), Олексій (5), Петро (10), Степан (1), Юрій (9);*

2) запозичені з латинської: *Антон (1), Валентин (3), Валерій (2), Віктор (21), Віталій (6), Максим (12), Мартин (1), Мар'ян (1), Павло (6), Роман (7), Сергій (28), Фелікс (1), Юліан (1), Юлій (1);*

3) запозичені з давньоєврейської : *Адам(1), Іван(12), Ілля(4), Йосип(6), Михайло(18), Назар (1), Рафаїл(1);*

4) запозичені з німецької: *Адольф (1), Едуард (2);*

На різних часових зрізах чоловічі імена с.Карвинівка мали різний ступінь уживаності. Одні були часто вживаними, інші – одиничними.

Сучасна антропоніміка може слугувати джерелом краєзнавства, допомагаючи з'ясувати колишній етнічний склад та міграцію населення в минулому, датувати та локалізувати писемні пам'ятки [5, с. 62].

Список використаної літератури

1. Єфименко І. Дещо про походження сучасних українських прізвищ / Єфименко І. // Дивослово. – 2002. – № 11. – С. 18-20.
2. Масенко Л. Українські імена і прізвища / Масенко Л. – К., 1990. – 48 с.
3. Рульова Н. Антропонімія Західного Поділля кінця XVIII – XX ст. / Рульова Н. – Івано-Франківськ. – 2004. – 24 с.
4. Сухомлин І. З історії українських прізвищ. Українська мова в школі / Сухомлин І. – 1965. – № 4. – С. 24-28.
5. Уривалкін О. Що таке прізвище? Історичне краєзнавство: навч. посіб. / Уривалкін О. – К., 2006. – С. 62-78.

*Ю. П. Сірош, магістрант ННІ педагогіки;
О.А. Гордієнко, канд. пед. наук, доцент
(Житомирський державний університет імені Івана Франка)*

Запобігання помилкам у мовленні учнів як складова системи роботи з української мови вчителя початкових класів

Формування активної, творчої, гармонійної особистості, якій притаманні висока культура і духовність стоїть серед найважливіших завдань сучасної освітньої системи, зокрема, її початкової ланки.

Важливим компонентом цього складного і багатогранного процесу є мовленнєвий розвиток дитини, оскільки "від вільного володіння словом значною мірою залежить загальний розвиток людини, формування її світогляду, вміння налагоджувати стосунки з іншими людьми, самореалізація у суспільстві" [4, с. 307].

Розвиток зв'язного мовлення в молодшому шкільному віці відбувається паралельно з формуванням розумової діяльності, збагаченням життєвого, емоційного та мовленнєвого досвіду, ускладненням форм спілкування. Ефективне здобуття знань залежить і від того, наскільки слово вчителя або текст, що прочитується, спонукає учнів до активного мислення, розуміння ними змісту і значення слова, правильного співвідношення його з явищами реального світу, а разом із тим і до розвитку мовного чуття.

Отже, підвищення мовної культури учнів стоїть серед найактуальніших завдань сучасної школи. Загальновідомо, що одним із показників рівня культури людини, її мислення, інтелекту є мовлення, яке відповідає вимогам правильності – відповідності мовним нормам.

Аналіз методичної, лінгвістичної й педагогічної літератури з теми дослідження дозволив зробити висновок, що проблема виявлення, диференціації та виправлення мовних помилок, а також пошук шляхів запобігання їм знаходиться серед найбільш актуальних у сучасній початковій школі. Адже саме в період початкового навчання діти найбільш інтенсивно опановують норми усного й письмового літературного мовлення, вчать використовувати мовні засоби в різних умовах спілкування відповідно до цілей і змісту мовлення [7, с. 21].

Проблеми формування навичок правопису та попередження помилок в усному та писемному мовленні учнів були і залишаються в центрі уваги багатьох дослідників – психологів (Д. Богоявленський, Л. Божович, С. Жуйков, П. Гальперін), провідних зарубіжних та вітчизняних педагогів і методистів (М. Львов, Т. Рамзаєва, Н. Светловська, М. Вашуленко, С. Дорошенко, О. Мельничайко, К. Пономарьова, Т. Потоцька, О. Хорошковська, К. Климова та ін.).

Аналіз наукової літератури з досліджуваної проблеми дав підстави зробити висновок, що попередження та виправлення помилок повинні мати систематичний характер та невіддільні від усієї роботи вчителя з навчання

рідної мови. Така система розробляється на основі диференціації конкретних типів помилок та вивчення причин виникнення кожного з цих типів. Провідні методисти радять включити в означену систему роботи такі елементи:

- 1) виправлення помилок у зошитах учнів;
- 2) систематична робота в класі над типовими помилками в усному та писемному мовленні;
- 3) індивідуальна та групова позаурочна робота над окремими (індивідуальними) помилками;
- 4) система вправ, у яких враховується найбільш ймовірні помилки, аналіз текстів на уроках читання та рідної мови;
- 5) мовні вправи перед написанням будь-якого тексту: твору, переказу – із метою підготовки до правильного використання мовних засобів (слів, фразеологізмів, речень тощо)
- 6) навчання школярів прийомам самоперевірки та редагування написаного тексту [3, с. 399].

Водночас спостереження за навчальним процесом у початкових класах та невеликий власний педагогічний досвід показали, що робота з культури мовлення та запобігання помилкам, особливо молодими вчителями, проводиться на уроках української мови не завжди систематично, іноді має фрагментарний характер.

Це обумовлене тим, що молодий учитель не завжди уміє визначити тип помилки, що припускається учнем, і відповідно дібрати прийоми для її запобігання або усунення. Крім того, відсутність єдиної класифікації учнівських помилок в методичній літературі ускладнює роботу вчителя в означеному напрямі. Усе сказане визначає актуальність нашого дослідження.

Фізіологічною основою нашого дослідження щодо попередження помилок у мовленні учнів є вчення про закономірності вищої нервової діяльності І. Павлова, яке доводить більшу стійкість раніше утворених тимчасових нервових зв'язків порівняно з тими, що виникають раніше. І. Павлов фізіологічним механізмом засвоєння знань вважав процес утворення в корі головного мозку людини складних систем тимчасових зв'язків. "Все навчання полягає в утворенні тимчасових зв'язків, – писав він, – а це і є думка, міркування, знання" [8, с. 509].

Міцність тимчасових зв'язків, на думку І. Павлова, багато в чому залежить від інтенсивності подразників, якими є здобуті раніше знання. Під час засвоєння нового також відбувається вплив на функції кори великих півкуль головного мозку. Вчений дійшов висновку, що розумова діяльність людини ґрунтується на довгому ланцюгу подразнень, на асоціаціях.

Вивчаючи особливості засвоєння наукових понять у дитячому віці, психолог Л. Виготський дійшов такого висновку про природу розумових узагальнень: будь-який новий ступінь узагальнення виникає саме на ґрунті попереднього. Вчений експериментально довів, що попередня розумова діяльність, яка формує узагальнення, "не анулюється і не зникає просто так, а

є необхідною передумовою нової роботи думки" [2, с. 26]. Таке явище називається в психології апперцепцією.

Важливість розуміння цього явища полягає в тому, що більша стійкість притаманна раніше утвореним зв'язкам, ніж новим. Це означає, що раніше здобуті знання, сформовані уміння і навички є міцнішими, ніж ті, які з'являються пізніше. Іншими словами, помилку легше попередити, ніж потім її виправляти.

Важливе значення для психологічного обґрунтування нашого дослідження має також учення Ю. Самаріна про міжсистемні асоціації. Вони відіграють першорядну роль у процесі формування особистості людини: "Лише міжсистемні асоціації... забезпечують єдність, цілісність особистості як єдність світогляду і поведінки" [5, с. 299]. Такий висновок підтверджує положення, що необхідність роботи з запобігання помилок впливає із самої природи мислення, обумовлена законами психології і фізіології.

Для визначення мовних помилок у письмових творчих роботах учнів початкових класів ми спиралися на класифікацію М. Соловейчик, яка детально описала різноманітні помилки, що зустрічаються в роботах дітей. За цією класифікацією, є дві основні групи помилок: граматичні й мовні. Дослідниця точно визначає помилки, розмежовує їх за типами, не змішуючи один із одним [6, с. 47].

Молоді вчителі традиційно звертають увагу на орфографічні та пунктуаційні помилки, але ж для підвищення рівня мовленнєвої культури учнівських робіт варто звертати й на інші види помилок.

Серед лексичних найрозповсюдженіші такі: 1) повторення тих самих слів, що зумовлене бідністю словникового запасу; 2) уживання слова в неточному значенні як наслідок неправильного розуміння його значення (*На горі сидів зайчик (замість на горбочку)*); 3) порушення загальноприйнятої сполучуваності слів (*Потяг робив швидкість (замість набирал швидкість)*); 4) уживання слів без урахування їх емоційно-експресивного та оцінного забарвлення (*ворони щебетали (замість каркали)*); 5) уживання діалектних слів і словосполучень (*хлובись в калабаню (замість впав у калюжу)*) [4, с. 327-328].

Добираючи опорні слова для складання речень чи тексту, вчителю необхідно потурбуватися про те, щоб ці слова були зрозумілими дітям. В іншому випадку школярі можуть вжити їх неправильно. [1, с. 22-25.] Так в одній із шкіл діти складали такі речення за опорними словами на тему "Бібліотека": *На абонентах стоять різні книги. У бібліотеці є словники, підручники, каталоги. Я люблю читати фантастику, книжки, казки, оповідання.*

Серед граматичних назвемо такі: 1) порушення керування (*дякую вас, у відміну від тебе*); 2) порушення узгодження між підметом і присудком (*Мені сподобалось ялинка*), між іменником та прикметником (*веселе день народження*); 3) недоречне вживання займенників (*Наталочка вона прийшла*

до бабусі); 4) невміння знаходити межі речень (*Зайшовши в будинок. Там було темно.*)

Констатувальний зріз дав змогу проаналізувати помилки в письмових роботах учнів 2-го класу та виявити ще й такі: порушення логічної послідовності у викладі подій; порушення стилістичної правильності мовлення, зокрема, вживання розмовних слів; пропуск букв у словах.

У ході експериментального навчання був розроблений комплекс вправ, розрахованих на запобігання помилкам у мовленні учнів. Серед них дітям сподобались, зокрема, такі.

I. Різноманітні вправи з реченнями, у тому числі із текстом, надрукованим без розділових знаків у кінці речень та великих літер на їх початку.

II. Вправи на запобігання вживання розмовних, діалектних, просторічних слів і їх форм. *Наприклад, виправити вирази: 1) тече криша; це красивіше; червона помідора; 2) приклад вирішується дією віднімання; дівчата збирають ягоди і малину; біля вухів у кошеняти цятки.*

III. Вправи на встановлення логічної послідовності викладу подій. *Наприклад, редагування тексту.*

Під його промінням гралися діти. А після нього на небі з'явилася веселка. На небі ясно світило сонечко. Почався теплий літній дощ. Аж ось насунули хмари.

IV. Вправи на запобігання непотрібних повторів слів у мовленні учнів. *Наприклад, усунути повтори у реченнях:*

1. *Покрита сухим листям лісова стежина привела нас на лісову галявину.*

2. *Поруч із табором є ліс, а за ним є річка.*

3. *Був сонячний день. День був теплий.*

Дуже корисна робота з синонімами, яка полягає в редагуванні тексту: слова, що повторюються, потрібно замінити іншими, близькими за значенням:

Липа

Біля нашого двору зацвіла липа. Квітки липи жовті-жовті і дуже пахучі. Раді бджоли цій порі. Адже стара кучерява липа виділяє нектару не менше, ніж гектар гречки. А ще липа допомагає людям позбавитися простуди. Хто п'є чай із заваркою з сушеного липового цвіту, той серйозно зміцнює своє здоров'я. Ми всі милуємося липою, з радістю доглядаємо липу.

Слово "липа", що повторюється у тексті, діти замінюють словами *дерево, красуня*. Ці слова, безперечно, не утворюють синонімічного ряду, але в цьому контексті вони називають один і той же предмет – липу. Такі синоніми носять назву контекстуальних, функціонально-мовленнєвих, тому що зближення їх значень відбувається в конкретному тексті чи ситуації мовлення.

V. Щоб запобігти помилкам у вживанні слів в неточному значенні, ми постійно працювали над свідомим засвоєнням нових слів, здійснювали тлумачення їх лексичного значення і його відтінків, спостерігали за сполучуваністю з іншими словами, порівнювали і знаходили різницю між схожими за вимовою і написанням, але різних за значенням слів. Під час читання текстів звертали увагу школярів на сталі словосполучення, пропонували виправити зроблені з навчальною метою помилки в таких сполученнях із слів, вибрати з групи слів те, яке може сполучатися з конкретним словом.

Крім того, підвищенню ефективності роботи із запобігання мовних помилок сприяє дотримання таких педагогічних умов, як систематичність, доступність, чергування різних типів вправ на уроці.

Причини помилок у роботах учнів різні. Різними можуть бути і способи їх пояснення та виправлення. Однак безперечною умовою успіху в цій роботі сприяє єдиний шлях – це створення хорошого мовного середовища в школі та в родині учня, увага до кожного слова в тексті, з'ясування відтінків значень, а також зразкове мовлення вчителя.

Список використаної літератури

1. Гордієнко О.А. Словникова робота на уроках української мови в початковій школі / Гордієнко О.А., Шевчук Т.О. // Педагогічна Житомирщина. – 2008. – № 1. – С. 22 – 25.
2. Выготский Л.С. Избранные психологические исследования / Выготский Л.С. – М.: АПН РСФСР, 1956. – 519 с.
3. Львов М.Р. Методика обучения русскому языку в начальных классах: учеб. пособ. для студ. / Львов М.Р. и др. – [2-е изд., перераб.]. – М.: Просвещение, 1987. – 415 с.
4. Методика навчання української мови в початковій школі: навч.-метод. посіб. для студ. вищ. навч. зал./ за наук. ред. М. С. Вашуленка. – К. : Літера ЛТД, 2010. – 364 с.
5. Самарин Ю.А. Очерки психологии ума. Особенности умственной деятельности школьников / Самарин Ю.А. – М.: Изд-во АПН РСФСР, 1962. – 504 с.
6. Соловейчик М. С. Про зміст роботи по культурі мовлення / Соловейчик М. С.// Початкова школа. – 1979. – № 3. – С. 45 – 49.
7. Соловейчик М. С. Порухення мовленнєвих норм в писемному мовленні молодших школярів / Соловейчик М. С.// Початкова школа. – 1979. – № 4. – С. 19 – 23.
8. Павлов И.П. Избранные труды / Павлов И.П. – М.: Издательство АПН СССР, 1951. – 614 с.

*Т. О. Андрущук, магістрант ННІ педагогіки;
О. А. Гордієнко, канд. пед. наук, доцент
(Житомирський державний університет імені Івана Франка)*

Розвивальна спрямованість уроків вивчення будови слова в початкових класах

Рідна мова – один із найважливіших предметів у сучасній системі початкової освіти. Ще В.О.Сухомлинський писав: "Тільки той може досягнути своїм розумом і серцем красу, велич і могутність Батьківщини, хто збагнув відтінки й пахощі рідного слова, хто дорожить ним, як честю рідної матері, як колискою, як добрим ім'ям своєї родини..." [4, с. 52].

Для лінгвістичного і мовленнєвого розвитку учнів важливе значення має вивчення морфемної будови слова. Завдання вивчення цього важливого розділу мовознавства в початкових класах полягає у формуванні в учнів понять: *основа, закінчення, корінь, суфікс, префікс*, усвідомленні їх ролі, а також у практичному оволодінні морфологічним способом словотвору (без називання термінів). Оволодіння умінням здійснювати морфемний аналіз слова закладає основи для формування повноцінних навичок правильного письма, адже вивчення будови слова необхідне для засвоєння найважливіших чергувань української мови: *[о, е] з [і], [г, к, х] із [ж, ч, ш] та [з', ц', с']*, правопису слів з ненаголошеними голосними й сумнівними приголосними (*нігті, легкий, молотьба*), а також префіксів, уживання апострофа після префіксів тощо. Крім того, вивчення морфемної будови слова розкриває широкі можливості для систематичного збагачення, уточнення словника учнів, оволодіння ними одним із способів розкриття лексичного значення слова. Адже нерідко і школярі, й дорослі часто намагаються пояснити значення слова шляхом добору спільнокорених слів, від яких воно утворене (*верховіття – верхня частина дерева, верхні віти, гілки*). [3, с. 231]. Російський лінгвіст О. М. Гвоздєв з цього приводу писав: "Тенденція самостійно розкривати значення невідомих слів шляхом членування їх на морфемні частини дуже сильна і діє постійно. За її допомогою засвоюється багато слів літературної мови під час навчання у школі" [1, с. 110].

Щодо виховання інтересу до уроків мови та розвитку лінгвістичних здібностей учнів, то значення цього розділу важко переоцінити. На думку багатьох методистів (В. Добромислов, М. Баранов, М. Львов, Н. Воскресенська, Т. Потоцька, О. Мельничайко та ін.), поняття поповнення словника полягає не тільки в кількісному збільшенні лексичного запасу, але й в усвідомленні учнем значення кожного слова, сфери його вживання. І цьому сприяє засвоєння основних понять словотвору.

Кожна методична теорія відображає певну лінгвістичну концепцію, спирається на глибоке розуміння мовних законів.

Аналіз лінгвістичної літератури (Н. Клименко, І. Ковалик, В. Горпинич, М. Плющ та ін.) дає підстави вважати словотвір мовознавчою галуззю, яка

вивчає словотвірну і морфемну структури слів, закони творення лексичних одиниць. Найтісніше словотвір пов'язаний із лексикологією, адже словотвір виступає основним джерелом поповнення словникового складу мови, з лексичного значення похідного слова випливає значення твірного. Це обумовлює мовленнєвий підхід до вивчення словотвору.

Традиційно завдання мовленнєвої роботи під час вивчення будови слова визначають так: 1) запобігти появі помилково утворених дітьми слів, допомогти їх викорінюванню (*телефонщик, глибун*); 2) збагачувати лексичний запас учнів.

Вивчення теми "Будова слова" викликає в учнів певні складності, пов'язані з обмеженим досвідом дітей. Зокрема, вчителі-практики називають такі типові помилки учнів початкових класів під час вивчення будови слова:

- аналізуючи слова, враховують лише зовнішнє їх оформлення (збіг окремих звуків) і не замислюються над значенням слів (*вода* і *водити*);
- враховуючи семантику слова, його значення, забувають про зовнішнє (звукове) оформлення однокореневих слів, а тому помилково вважають однокореневими, скажімо, слова *парк* і *сад* (місце, де ростуть дерева);
- не враховують того, що в коренях слів можливе чергування звуків (*сніг* – *сніжок*);
- не розрізняють однокореневих слів і форм одного й того самого слова (*білий, білити і білий, білого*);
- "склеюють" корінь із префіксом (наприклад, якщо для виділення кореня в слові *заспів* доберуть споріднені слова *заспівати, заспівувати*, то у них виникає бажання помилково прийняти за корінь *заспів-*, при доборі ж інших слів: *співати, спів, співак*, – корінь буде виділено правильно);
- "склеюють" корінь із суфіксом (наприклад, аналізуючи слово *робітник*, учні можуть дібрати споріднені слова *робота, заробіток, робітничий* і визначити корінь *робот* — *робіт*, добір же слів *зароблений, робити, роботящий* переконує учнів у тому, що *-от-*, *-ит-* суфікси, а не частини кореня);
- "склеюють" між собою суфікси (наприклад, визначають у слові *слоненятко* суфікс *-енятк-* або *-ятк-*, насправді ж тут три суфікси — *-єн-*, *-ят-*, *-к-*);
- "склеюють" суфікс і закінчення (наприклад, у слові *казка* визначають як суфікс *-ка*).

Для попередження і виправлення помилок учнів методисти рекомендують у практичній роботі дотримуватись таких етапів, які відрізняються за змістом, завданнями, методичними прийомами і дидактичним матеріалом: пропедевтичний (підготовчий); основний; закріплення й поглиблення знань.

Звичайно, поділ цей умовний, адже, скажімо, закріплення знань відбувається і в основному періоді.

Пропедевтичний етап розпочинається ще в 1 класі під час навчання грамоти. Саме в цей час, ознайомлюючи учнів зі словом як лексичною одиницею мови, звертаємо увагу дітей на значущі частини слова, на споріднені слова, засоби словотворення (звичайно, без уживання термінів і повідомлення теоретичних відомостей). Так, складаючи за малюнком букваря речення зі словом *мама*, діти помічають, як воно змінюється. На цьому ж уроці доцільно практично ознайомити учнів із деякими словотвірними засобами, пропонуючи звернутися до *мами* пестливо, висловити свої почуття (*мамуся, мамочка, мамонька*). Учителю також готує дітей до розуміння семантичного і структурного взаємозв'язку між спільнокореневими словами. Наприклад: *море і моряк, морський; годувати і годівниця*.

Систематичне виконання першокласниками найпростіших завдань на творення слів допомагають активізувати нові для них слова. Наприклад, можна активізувати слова з суфіксами особи: *Хто їздить на мотоциклі? (Мотоцикліст). А на велосипеді? (Велосипедист). Хто працює на крані? (Кранівник). А на бульдозері? (Бульдозерист). А на екскаваторі? (Екскаваторник). Хто грає на баяні? (Баяніст). А на скрипці? (Скрипаль). А на гітарі? (Гітарист)* [2, с. 25].

Зрозуміло, що, організовуючи цілеспрямовані спостереження за спільнокореневими словами, учитель у цей час не повідомляє теоретичних відомостей, але звертає увагу дітей, скажімо, на те, що слово *ліс* називає місцевість, засаджену різними деревами, *лісок* – невеличкий ліс, *лісовий* – такий, що росте чи живе в лісі, а *лісник* – той, хто доглядає ліс. Це дає змогу привчити дітей до глибшого проникнення в лексичне значення слова, а згодом значною мірою полегшує усвідомлення морфемної будови слів, аналіз функцій морфем і сфери вживання похідних слів, створює передумови для активного використання спільнокорених слів у мовленні.

Основний етап ознайомлення зі смисловими частинами слова розпочинається в 2 класі й продовжується в 3 класі. Тут відбувається ознайомлення з особливостями споріднених слів, специфікою й роллю кожної морфеми, формуються вміння користуватися спільнокореневими словами під час продукування власних висловлювань, удосконалюються орфографічні вміння.

У цей час учні повинні дізнатися про те, що існують слова, які мають спільну за значенням частину (корінь), усвідомити роль таких частин слова, як префікс та суфікс (вони використовуються для творення нових слів), уміти конструювати похідні слова за допомогою певних словотвірних засобів та доречно вживати такі слова у своєму мовленні. Крім того, класовод має навчити дітей розрізняти однокореневі слова (*школа, школяр*) і форми одного й того ж слова (*школа — школи — школі*). Слід показати, що найістотнішу ознаку кореня становить смисл, а не однакове звучання частини різних слів. Тому необхідно протиставляти однокореневі слова і синоніми, а також однокореневі слова і слова, які мають корені-омоніми. Формування поняття

про корінь слова і однокореневі слова охоплює і спостереження за словами, в яких у коренях слів відбувається чергування голосних чи приголосних звуків.

Під час засвоєння поняття "корінь слова" ми використовували такі, наприклад, завдання:

- порівняйте слова: *гриб, грибок, грибний*, подумайте, що між ними спільного, а чим вони відрізняються одне від одного;
- згрупуйте слова за однією з можливих ознак, поясніть, як ви згрупували слова: *сад, парк, лісник, садівник, ліс*.
- випишіть з поданого ряду ті слова, які мають однакову частину: *гора, горить, горе*. Чи можна їх назвати однокореновими?
- доведіть, що деякі слова, хоч і мають однаковий звуковий склад, проте не є однокореновими: *вода, водити, підводний, водій*;
- випишіть спочатку близькі за значенням слова, а потім однокореневі: *хоробрий, хоробрість, сміливий, сміливість*;
- викресліть зайве слово: *школа, школяр, учень*.
- скільки груп однокоренових слів записано: *річ, річниця, рік, ріка, річковий, річний, роковини*? Доведіть свою думку;
- випишіть споріднені слова до слів *сіль* і *сільський* (*засолювач, село, селянин, посолити*).
- доберіть якомога більше однокоренових слів до слова *сніг* (можна провести у вигляді гри-змагання, у якій переможцем стає той, хто називає останнє слово);
- випишіть із тексту однокореневі слова:
*Хоч і зовсім крил не має, Рік літає, два літає,
Та, як блискавка, літає. В небі льотчиків міняє,
Не літак, не вертоліт Крізь розвихрені світи
Вирушає у політ. Може й сам себе вести. (Космічний корабель)*
- гра "хто більше?" (назвати однокореневі слова);
- доберіть "родичів" із чергуванням голосних (чи приголосних) звуків у корені.

Заключний етап, або етап закріплення й удосконалення знань, припадає на 4 клас. Саме тут у зв'язку з вивченням різних частин мови поглиблюється знання про морфемний склад слова, формуються навички правопису відмінкових закінчень іменників і прикметників, особових закінчень дієслів. В учнів формуються вміння конструювати морфемним способом слова різних частин мови, визначати семантику найпоширеніших словотвірних засобів, тлумачити похідні слова, доречно вживати в мовленні лексичні одиниці з похідною основою. Цій меті підпорядковуються, зокрема, такі типи вправ:

І. На спостереження за роллю морфем у слові:

- розберіть подані слова за будовою, поясніть, яка частина другого слова змінила його значення (*дуб — дубок, літати — перелітати*);

- порівняйте слова *вчитель* — *вчителька*, поясніть, як утворилося друге слово;

- поясніть, від якої частини мови утворилося друге слово, якою частиною мови воно є, як утворилося (*ліс* — *лісовий*, *синій* — *синька*) і под.

II. На **заміну морфем** у слові:

- у поданих словах замініть суфікс **-ик** суфіксом **-иш**, (*котик*, *хвостик*, *вовчик*). Яке значення мають утворені вами слова?

- у словах *вийти*, *роз'єднати* замініть префікс іншим, щоб вийшло слово з протилежним значенням.

III. На **добір** слів:

- доберіть слова за поданими схемами;
- доберіть до слова *близна* однокореневі слова, які б належали до різних частин мови, поясніть, як вони утворилися;

- у слові *книжка* знайдіть суфікс, доберіть ще кілька слів із цим самим суфіксом, поясніть значення утворених слів;

- у слові *перебігти* визначте префікс, доберіть ще кілька слів із цим самим префіксом, поясніть значення утворених слів.

IV. На **утворення** слів:

- утворіть від поданих іменників прикметники (*вчитель*, *трактор*, *рука*);

- утворіть від поданих іменників прикметники (*слива*, *яблуко*, *машина*);

- утворіть від поданих дієслів іменники за зразком *читати* — *читання* (*малювати* — ..., *лежати* ...);

- утворіть дієслова, ставлячи замість крапок дібрані префікси. [5]

На всіх етапах передбачається систематична робота над лексичним значенням слів, доречністю їх використання в усному і писемному мовленні.

Отже, система роботи над морфемною будовою слова в початковій школі спрямована на реалізацію основної мети вивчення рідної мови: розвивати мислення і мовлення учнів, сприяти усвідомленню ними словотвірної системи, виховувати любов до української мови і прищеплювати інтерес до пізнання її законів.

Список використаних джерел та літератури

1. Гвоздев А.Н. Современный русский язык: в 2 ч. / Гвоздев А.Н. — М.: Просвещение, 1958. — Ч. I. — С. 110.

2. Гордієнко О.А. Словникова робота на уроках української мови в початковій школі / Гордієнко О.А., Шевчук Т.О. // Педагогічна Житомирщина. — 2008. — № 1. — С. 22 — 25.

3. Методика навчання української мови в початковій школі: навчально-методичний посібник для студентів вищих навчальних закладів / за наук. ред. М. С. Вашуленка. — К.: Літера ЛТД, 2010. — 364 с.

4. Сухомлинський В.О. Слово рідної мови / Сухомлинський В.О. // Українська мова і література в школі. — 1987. — № 7. — С. 52 — 62.

5. <http://gendocs.ru/v35957//page=11>

*Д. Матасюк, магістрант ННІ філології та журналістики;
Т.Є. Недашківська, канд. філол. наук, доцент
(Житомирський державний університет імені Івана Франка)*

Концептосфера освітніх понять у професійній діяльності студентів

Останнім часом у традиційній лінгвістиці помітно підвищився інтерес до психолінгвістичної проблематики. Для останніх десятиліть характерно звернення до живої, реально функціонуючої мови, що обумовило „поворот мовознавства обличчям до особистості, що говорить” [2, с.36]. Ю.Г. Караулов підкреслює, що все частіше вивчається „людський фактор у мові”, мова у зв’язку з людською діяльністю, людина в мові й мову в людині.

Мета статті – дослідити освітні поняття в професійній свідомості студентів, для цього застосовано метод вільного асоціативного експерименту. Встановлюється структура асоціативного значення стимульних лексем на позначення освітніх понять.

Питання про необхідність перегляду встановлених кордонів між лінгвістикою і психолінгвістикою підняв О.О. Леонтьєв [30]. Він констатував, що найбільш важлива тенденція в розвитку сучасної психолінгвістики пов’язана з переглядом поняття мови.

Сучасна психолінгвістика, що ґрунтується на психології цілісності, орієнтується як на вербальні, так і на предметні значення і ставить перед собою завдання синтезувати психолінгвістичну теорію значущого образу, під якою О.О.Леонтьєв мислить концепцію „картини світу”. [23, с.253].Картина світу, відображена в свідомості індивіда, є вторинним існуванням об’єктивного світу, закріплена і реалізована в своєрідній матеріальній формі.

За останні десятиліття лінгвістика збагатилася різними термінами, серед яких і терміни „концепт” та „концептуальна картина світу”.

Концепт – інформаційна структура свідомості, різносубстратна, певним чином організована одиниця пам’яті, яка містить сукупність знань про об’єкт пізнання, вербальних і невербальних, набутих шляхом взаємодії п’яти психічних функцій свідомості та підсвідомого [50, с.256].

Дослідники розмежовують мовну і концептуальну картини світу, хоч деякі мовознавці вважають, що більш правильним би було говорити про мовномисленнєву картину світу, не ототожнюючи мову і мислення. У науковій літературі висувається положення про те, що мовна картина світу передуює концептуальній і формує її, тому що людина здатна розуміти світ і саму себе завдяки мові; саме в мові закріплюється суспільно-історичний досвід – як загальнолюдський, так і національний.

Психолінгвістика як наука має безліч методик, однією з них може виступати асоціативний експеримент.

Асоціативний експеримент – (від лат. associatio – поєднання, experimentum – досвід), прийом, спрямований на вияв асоціацій, які склалися в індивіда у його попередньому досвіді [5, с.16].

Застосування асоціативного експерименту дозволяє створювати цілісний образ мовної картини світу реципієнтів.

Вважається, що на асоціації, які ми отримуємо під час проведення вільного асоціативного експерименту, впливають 2 фактори: лінгвістичний, прагматичний (вплив особистості самого досліджуваного). Асоціативний експеримент зазвичай проводиться у формі групового тесту і здатний охоплювати значне число учасників, яким може бути запропонований великий список вихідних слів.

Вільний асоціативний експеримент є одним з найдавніших методів експериментальної психології та психодіагностики. Першим, хто його застосував на практиці у кінці 70-х років XX століття, був англійський психолог Френсіс Гальтон [7, с.109].

Асоціативні експерименти відображають певну лінгвістичну реальність, яка полягає в тому, що між словами в словнику можна знайти різноманітні асоціації, на що в свій час вказував Ф. де Соссюр [53].

Як відмічають А.С.Супрун, А.Н.Клименко та Л.Н.Титова, характер асоціації залежить від ряду екстралінгвістичних факторів (віку, статі, освітнього рівня, професії досліджуваних і т.д.), таким чином асоціативна техніка відображає когнітивні структури, що стоять за мовними значеннями, так як її індивідуальні особливості досліджуваних і їх особистісні смисли. Даний метод дозволяє виділяти і деякі неусвідомлені компоненти значень, які можуть інтерпретуватися як підсвідомі установки, що стимулюють індивіда до певних поведінкових реакцій.

Стимульний список представлений такими лексемами: *якість, компетентність, студент, самореалізація, практика, наполегливість, задоволення, освіченість, філологія, усвідомленість, самоосвіта, спокій, бажання, лексика, інтернет, оцінка, магістр, перерва, правильність, теорія, перемога, вдячність, розумове виховання, послідовність, досягнення, загальнолюдське, етика, темперамент, соціальне середовище, логіка, зауваження, курсова робота, підручник, сподівання.*

У вільному асоціативному експерименті взяли участь 180 осіб, серед них студенти: ННІ філології та журналістики (120), ННІ іноземної філології (27), історичного факультету (19), ННІ педагогіки (14).

Список використаної літератури

- 1.Гумбольдт В.фон. Избранные труды по языкознанию / Гумбольдт В.фон. – М.: Прогресс, 1984. – 397 с.
- 2.Караулов Ю.Н. „4 кита” современной лингвистики, или о предпосылках включения „языковой личности” в объект науки о языке / Караулов Ю.Н. // Соотношение частнонаучных методов и методологии в филологических науках. – М.: Наука, 1986. – С. 33-52.
- 3.Леонтьев А.А. Образ мира / Леонтьев А.А. // Избр. психолог. произведения : в 2т. – М.: Педагогика, 1983. – Т.2. – С. 251 – 261.

4. Леонтьев А.А. Современная психолингвистика за рубежом / Леонтьев А.А. // Психолингвистика за рубежом. – М.: Наука, 1972. – С. 3 – 20.
5. Селіванова О.О. Актуальні напрями сучасної лінгвістики (аналітичний огляд) / Селіванова О.О. – К., 1999 – С.42-88.
6. Соссюр Ф. де. Труды по языкознанию / Ф. де. Соссюр. – М., 1977. – 695 с.
7. Тойм К. Ассоциативный эксперимент в психодиагностике в XX веке / Тойм К. // Учен. За Тарт. ун-та. – 1978. – Вып. 465. – С.106-121.

О. Дяченко, магістрант фіз.-мат. ф-ту;

П.П. Корнійчук, старший викладач.

(Житомирський державний університет імені Івана Франка)

Міжпредметні зв'язки фізики і математики у середній загальноосвітній школі

Сучасне навчання фізики має на увазі органічне сполучення експериментального й теоретичного підходів, виявлення суті фізичних законів на основі математичних методів у рамках навчальної програми. Відповідно до проекту стандарту шкільної фізичної освіти, основною метою вивчення курсу фізики є формування й розвиток в учнів наукових знань і умінь, необхідних для розуміння явищ і процесів, що відбуваються в природі, техніці, побуті.

Зокрема, виділяється розвиток логічного мислення учнів, уміння користатися індукцією, дедукцією й умовиводами за аналогією, а також розвиток умінь вирішувати задачі на основі засвоєних теоретичних положень, застосовувати математичний апарат, графічні засоби і т.д.

У методиці навчання фізики такою системою, що вирішує проблему застосування математичних знань у шкільному курсі фізики, вважаються міжпредметні зв'язки. Незважаючи на велику кількість досліджень, єдиного підходу до тлумачення міжпредметних зв'язків немає. В умовах суттєвих змін у шкільній фізичній освіті (у її концепції, структурі, змісті), що відбуваються в Україні з 1992 р., правомірно завдатися питанням, в якій мірі реалізація міжпредметних зв'язків фізики і математики відповідає сучасним нормам і вимогам до шкільного викладання цих дисциплін.

Аналіз навчального процесу з фізики свідчить про наступне:

– знання учнів з фізики та математики не завжди досить глибокі й міцні, особливо в старших класах. Учні ототожнюють поняття вектор і векторна величина, функція і функціональна залежність між змінними фізичними величинами, не володіють у достатній мірі навичками застосування математичних знань;

– суттєвим недоліком навчального процесу є недосконалість змісту підручників фізики і математики. Так у підручниках використовується різна символіка і термінологія при позначенні тих самих об'єктів; у підручниках математики є посилання на фізичні об'єкти, що ще в шкільному курсі фізики

не розглядалися;

– учителі фізики і математики не завжди узгоджують свої календарно-тематичні плани, у результаті чого при виведеннях, розв'язуваннях задач трапляються випадки використання математичного апарату, що учнями ще не вивчався.

Таким чином, ряд педагогічних показників, таких, як науковий рівень, глибина, міцність і якість фізичних і математичних знань, на жаль, недостатньо високі й не відповідають вимогам до шкільної фізичної освіти, зазначеним у проекті стандарту. Отже, здійснення тільки міжпредметних зв'язків фізики і математики вже не відповідає сучасним тенденціям удосконалення педагогічного процесу. В умовах зміни концепції середньої фізичної освіти повинна змінитися і концепція міжпредметних зв'язків фізики і математики. В умовах диференціації фізичної освіти, що досягається через індивідуальний підхід до навчання і виховання школярів, підвищити якість навчання фізиці можна шляхом формування в них певної бази математичних знань, математичного мислення.

Теоретичну основу дослідження складають наукові праці вітчизняних і зарубіжних учених, де викладені передові психолого-педагогічні концепції міжпредметних зв'язків взагалі й фізики та математики зокрема. Особливо варто виділити дослідження Бавріна І.І., Бугайова О.І., Гончаренка С.У., Гусєва В.О., Далінгера В.А., Донченка Н.Т., Калапуші Л.Р., Коршака Є.В., Максимової В.Н., Нестеренка Ф.П., Пінського О.О., Сергєєва О.В., Федорової В.Н., Філера З.Ю., Філон Л.О., Хомутського В.Д., Швай О.Л. та інших учених-методистів, які затверджують необхідність здійснення міжпредметних зв'язків фізики і математики, застосування математичних знань на уроках фізики, узгодженого викладання цих дисциплін.

Основні рекомендації щодо сучасних вимог до середньої фізичної освіти, а саме, реалізації ідей інтеграції, генералізації, диференціації, індивідуалізації, гуманізації у навчальному процесі

1. Методика навчання фізики в середній загальноосвітній школі може бути модифікована з урахуванням застосування математичних знань на уроках фізики, тому що відбувається перетворення навчального матеріалу, а не просте спостереження чи прослуховування його готових форм; перетворення засвоєного матеріалу в пряму мету цих дій, досягнення якої у визначених умовах виступає як розв'язування навчальної задачі.

2. Математизація фізичних знань може ефективно здійснювати навчальну, розвиваючу й управлінську функції. По-перше, навчання фізиці, засноване на математичному мисленні, і одночасний процес застосування математичних знань в іншій предметній області сприяють розвитку інтелектуальної компетентності, ініціативи, творчості, саморегуляції. По-друге, зміст понять, засвоєваних учнями на уроках фізики, стане для них свідомо контрольованим.

3. Удосконалений підхід до міжпредметних зв'язків фізики і математики

сприяє інтелектуальному вихованню школярів на основі формування уявлень про цілісність знань і забезпеченню посильності навчальної праці. Правильне використання математичної термінології і символіки; погоджене формування фізичних і математичних понять; використання математичних методів, моделей, прийомів дозволяє сформувати артикульованість, гнучкість, швидкість актуалізації, оперативність і посильність знання, володіння не тільки декларативним знанням (про те, “що”), але і процедурним (про те, “як”).

4. Визначено можливі причини того, що знання учнів з фізики та математики не завжди досить глибокі і міцні, і знайдені шляхи їхнього усунення. Зокрема, це пред'явлені нами вимоги до використання єдиної символіки і термінології при позначенні тих самих об'єктів, до погодженого формування понять функція і функціональна залежність, вектор і векторна величина, похідна й інтеграл, до формування в школярів навичок застосування математичних методів і прийомів.

5. Застосування методики математизації фізичних знань усуває багато недоліків, що зв'язані з неузгодженим за часом календарним плануванням, недоліками в змісті підручників фізики і математики.

6. Доведені можливості і методична доцільність використання в шкільному курсі фізики аксіоматичного методу, методу доведення від супротивного, прийомів розв'язування квадратних рівнянь, знаходження суми арифметичної прогресії при виведенні формул, розв'язуванні задач.

7. Складено технологічні карти уроків із застосуванням векторного методу, методу доведення від супротивного, методу розмірності, прийомів розв'язування квадратних рівнянь, властивостей функцій та їх графіків.

8. На основі застосування методики математизації розроблені форми роботи з обдарованими дітьми: організація роботи “проблемної” групи учнів, спрямованої на складання і розв'язування комплексних завдань з математики і фізики, пошук різних виведень формул і рівнянь, проведення експериментів, а також народження нових фізичних ідей, зв'язаних з використанням математичного апарата.

9. Аналіз вивченості питання і стану практики застосування міжпредметних зв'язків фізики і математики дозволив визначити можливість використання математичних знань у шкільному курсі фізики.

Незважаючи на те, що педагогічний процес обходить стороною математизацію знання в середній і у вищій школах, що, на наш погляд, зв'язано з негативним відношенням у вітчизняній методології до математичного формалізму, немає ніяких підстав турбуватися за майбутнє даної методики. При дотриманні умов адекватного застосування математичних знань і сьогодні, й у майбутньому методика математизації фізичних знань може стати засобом і фактором підвищення фізико-математичної культури школярів.

Таким чином, основними задачами перед педагогічною наукою з проблеми узгодженого викладання фізики і математики на найближчі роки і більш віддалену перспективу можна вважати:

в області створення і подальшого розвитку навчальної бази:

- редагування підручників математики і фізики у аспекті застосування єдиної символіки і термінології;
- створення нових програм з математики та фізики, де будуть враховані вимоги узгодженого вивчення цих шкільних дисциплін.

в області подальшого удосконалювання і підвищення педагогічної майстерності вчителів:

- розробку нових рекомендацій для вчителів фізики і математики, студентів фізико-математичних факультетів педагогічних вузів по впровадженню методики математизації фізичних знань учнів;
- проведення семінарів для учителів фізики і математики на курсах поглибленої перепідготовки при інститутах удосконалення вчителів з питань використання єдиної фізико-математичної термінології і символіки, узгодженого формування деяких фізичних і математичних понять, застосування математичних методів і прийомів у шкільному курсі фізики і т.п.
- обговорення питань узгодженого викладання фізики і математики на шкільних, районних і міських методичних об'єднаннях;
- здійснення координації у практичній роботі учителів фізики і математики в школах.

О. Козеренко, магістрант фіз.-мат. факультету;

В. І. Слінчук, канд. пед. наук, старш. викладач

(Житомирський державний університет імені Івана Франка)

Нестандартні задачі на уроках математики як засіб формування математичної компетентності

С у ч а с н и й т е м п р о з в и т к у м а т е м а т и к и
п о р о д ж у є н о в і в и м о г и д о в и п у с к н и к і в
з а г а л ь н о о с в і т н і х ш к і л. В и н и к а є н е о б х і д н і с т ь
в і д д а в а т и п е р е в а г у п р е д м е т а м, я к і
р о з в и в а ю т ь і н т е л е к т у а л ь н і з д і б н о с т і,
і н і ц і а т и в н і с т ь, п р и с т о с о в а н і с т ь і
в п е в н е н і с т ь д л я р о б о т и в с у ч а с н и х
у м о в а х. М а т е м а т и к а з а в т р а ш н ь о г о д н я
п о т р е б у є в і д у ч н і в н е с т і л ь к и
о р і є н т а ц і ї н а в и к о н а н н я п е в н о г о
з а в д а н н я, с к і л ь к и в м і н н я в и р і ш у в а т и

проблеми, орієнтуватися в сучасних умовах [1].

Усі ці процеси роблять життєво важливою спрямованість старшої школи на найбільш орієнтованих у нових умовах спеціалістів і нові моделі їх підготовки.

Поняття „компетентність” з’явилося в педагогічній літературі порівняно недавно і не є на сьогодні досить дослідженим. Так вислів „компетентнісна освіта”, як досягнення певного освітнього результату, з’явилося у 60-х роках минулого століття у США, Великобританії й Німеччині.

На відміну від терміну „кваліфікація”, компетентність включає не тільки суто професійні знання й уміння, а й такі якості, як ініціативність, здатність до співробітництва, роботи в групі, вміння оцінювати ситуацію, логічно мислити, здобувати, відбирати й аналізувати інформацію. Точніше, людина може стати компетентною тільки після здобуття нею адекватної інформації, знань і практичного досвіду. Тобто у формуванні компетентної особистості освіта відіграє головну роль [1].

Математична компетентність – це вміння бачити та застосовувати математику в реальному житті, розуміти зміст і метод математичного моделювання, вміння будувати математичну модель, досліджувати її методами математики, інтерпретувати отримані результати, оцінювати похибку обчислень. Підвищення якості розвитку математичної компетентності учнів вимагає нових, більш ефективних шляхів організації навчально-виховного процесу в школі, перегляду структури і ретельного добору змісту математичної підготовки школярів у напрямку оптимізації її фундаментального і професійно-прикладного компонентів, конструювання

нового культурно-інформаційного навчального середовища особистісно-орієнтованої системи освіти [1]. Тому для цього використовуються нестандартні задачі.

Нестандартні задачі – це такі задачі, для яких у курсі математики немає загальних правил і положень, що визначають точну програму їх розв’язування [2].

Проте необхідно зазначити, що поняття „нестандартна задача” досить відносне. Одна й та ж сама задача може бути стандартною і нестандартною залежно від того, чи ознайомлений той, хто розв’язує задачі, зі способами розв’язання задач такого типу чи ні. Процес розв’язування будь-якої нестандартної задачі складається у послідовному застосуванні трьох основних операцій [2]:

1. Зведення (шляхом перетворення або переформулювання) нестандартної задачі до іншої, їй еквівалентної, але уже стандартної задачі;
2. Розбиття нестандартної задачі на декілька стандартних підзадач;
3. Введення допоміжних елементів.

Залежно від характеру нестандартної задачі використовується одна із цих операцій або усі. При розв’язуванні більш складних задач ці операції доводиться застосовувати багаторазово.

Пропонуємо схему пошуку розв’язування нестандартної задачі [1].



За допомогою трьох основних перетворень розв’яжемо тригонометричне рівняння $x^2 + 2x \sin xy + 1 = 0$.

Розв’язання:

Зведемо наше рівняння до найпростішого тригонометричного виду, і подамо одиницю як суму квадратів косинуса і синуса, отримаємо:

$$x^2 + 2x \sin xy + \sin^2(xy) + \cos^2(xy) = 0, (x + \sin xy)^2 + \cos(xy)^2 = 0.$$

Відповідно у лівій частині рівняння маємо суму квадратів. Вона дорівнює нулю, якщо вирази у квадратах одночасно дорівнюють нулю.

Отримаємо систему:

{

$$\begin{aligned}x + \sin xy &= 0, \\ \cos xy &= 0.\end{aligned}$$

Якщо $\cos xy = 0$, то $\sin xy = \pm 1$, тому ця система рівносильна сукупності двох систем: $x+1=0$, або $x-1=0$,

$\cos xy = 0$. $\cos xy = 0$. Їх розв'язками є пари чисел $x=1$, $y=\pi/2 + \pi m$, $m \in \mathbb{Z}$, та $x=-1$, $y=\pi/2 + \pi k$, $k \in \mathbb{Z}$.

Відповідь: $(1; \pi/2 + \pi m)$, $(-1, \pi/2 + \pi k)$ $m, k \in \mathbb{Z}$.

Таким чином, при розв'язуванні даного рівняння, яке можна віднести до нестандартного, оскільки містить дві різні функції та дві змінні, виконувалось дві операції: 1) введення допоміжних елементів (представлення одиниці як суми квадратів синуса і косинуса одного аргументу); 2) зведення нестандартного рівняння до сукупності стандартних рівнянь.

У процесі розв'язування нестандартних учень набуває багатьох умінь: виділяти істотні ознаки та властивості математичного об'єкта; здійснювати пошук плану розв'язування задачі; здійснювати план, перевіряти і досліджувати знайдений розв'язок; робити аналіз знайденого способу розв'язування з метою з'ясування його раціональності, можливості розв'язування задачі іншим методом чи способом. Дидактичні цілі, що досягаються в процесі розв'язку нестандартних задач, – це набуття учнями компетенцій як складових математичної компетентності, а саме:

- процедурної – уміння розв'язувати стандартні математичні задачі;
- логічної – володіння як дедуктивним методом доведення та спростування тверджень, так й індуктивним, розуміння переваг і обмежень у застосуванні міркувань на основі індукції;
- методологічної – уміння оцінювати доцільність та особливості використання тієї чи іншої операції.

Саме тому використання нестандартних задач є дієвим засобом не тільки формування міцних знань учнів, а й формування математичної компетентності як здатності до вирішення будь-яких навчальних задач.

Список використаної літератури

1. Лозова В. І. Формування математичної компетентності / Лозова В. І. // Світ. – 2010. – 167 с.
2. Аніпонова М. Активізація творчої діяльності учнів на уроках математики. / Аніпонова М. // Математика. – 2009. – Червень. № 23. – С. 3–6.

Т.В.Ємельянова, канд. фіз.-мат. наук, доцент;

*Н.Ю. Висоцька, студент механічного факультету
(Харківський національний автомобільно-дорожній університет)*

**Про професійно прикладні задачі теорії імовірності й випадкових процесів
для магістрів напрямку підготовки „Автоматика та управління”**

Підготовку магістрів у області техніки й технології в умовах переходу до інноваційної економіки відносять до області національних стратегічних інтересів. Магістри повинні стати каталізаторами розвитку виробництва, освоєння нових технологій, носіями інноваційної культури [1, с. 58].

Магістратура технічного університету готує висококваліфікованих компетентних фахівців професійної спрямованості й науково-дослідних і науково-педагогічних кадрів, що вимагає набуття наукових знань і оволодіння сучасними науковими методами рішення професійних задач. У цьому зв'язку навчання майбутніх магістрів повинне враховувати як новітні досягнення, так і актуальні задачі в професійній області [2, с. 89].

Останнім часом велике поширення одержали вібраційні методи інтенсифікації технологічних процесів. Вібраційне устаткування дозволяє легко автоматизувати процес обробки матеріалів, об'єднати кілька операцій обробки в одній. Вібраційні машини відрізняються високою надійністю, більшим терміном служби, можливістю автоматизації й механізації виробничих процесів, забезпечують рішення екологічних проблем. Новим перспективним напрямком розвитку технічного діагностування є вібродіагностика, що базується на основних положеннях вібраційної динаміки [3, с. 26].

Вібраційні методи діагностування технічного стану машин широко використовуються в таких високотехнологічних галузях, як авіа- і суднобудування, транспортне машинобудування й ін. Вібраційні методи дослідження відомі як неруйнуючі методи діагностики, що особливо важливо для проведення комплексу ремонтних, профілактичних, діагностичних і налагоджувальних робіт.

Але коли вібраційні процеси виникають випадково, вони завдають великої шкоди устаткуванню. Випадкові процеси виникають у задачах на витривалість елементів машин, конструкцій, автомобілів, дорожніх машин, при вимірі їхніх параметрів і в багатьох інших випадках. Їхній шкідливий вплив варто очікувати, уміти прогнозувати й зменшувати. Вивчення й розрахунок випадкових процесів, наприклад, вібрацій, вимагають досить твердих знань з області фундаментальних наук, у тому числі математичних.

Професійна освіта магістрів будується на основі сучасних наукових досягнень у професійній області. Магістри повинні володіти як навичками в професійній області, так і фундаментальними знаннями. Фундаментальне, теоретичне знання старіє значно повільніше технічного, прикладного знання, тому методологічна ефективність теоретичного знання вище [4, с. 16]. Наприклад, окремі глави вищої математики повинні бути викладені магістрантам на більш високому теоретичному рівні, але з урахуванням їхніх професійних інтересів. У цьому зв'язку особливо показовим прикладом є дисципліна „Теорія ймовірностей і випадкові процеси”.

„Теорія ймовірностей і випадкові процеси” читається студентам другого курсу після дисципліни „Вища математика”, тому використовуються ті

математичні методи, які вивчаються в загальному курсі вищої математики. На відміну від бакалаврів, магістрантам потрібна розширена математична підготовка для самостійної дослідницької роботи. Виникає необхідність у більш детальному викладі окремих глав вищої математики й теорії ймовірностей. Наприклад, теорії випадкових процесів, у силу актуальності вібраційних методів дослідження, що не руйнують методів діагностики машин і при оцінці погрішностей вимірів, які за своєю природою є відбиттям випадкових процесів. Відзначимо, що в технічному вузі для кожної спеціальності магістрів важливі задачі відповідної професійної спрямованості. Для магістрів спеціальності „Автоматика та автоматизація на транспорті” актуальні задачі, у яких моделюються технологічні процеси. Наприклад, технологічні випробування автотранспортних засобів на вібраційних стендах, на полігонах, у лабораторних умовах.

Найбільш загальним методом дослідження випадкових процесів є теорія канонічних розкладань випадкових функцій. Суть цієї теорії полягає в тому, що випадкова функція замінюється лінійною комбінацією невинуватливих функцій, коефіцієнтами яких служать випадкові величини, взаємно не корельовані між собою й що мають нульове математичне сподівання. Перевагою методу є порівняно просте обчислення ймовірнісних характеристик. Якщо випадковий процес заданий такою лінійною комбінацією, то для обчислення ймовірнісних характеристик використовується досить простий математичний апарат.

Закон, що найбільш часто зустрічається в техніці, пов'язаний із Законом розподілу випадкових величин випадкової функції, є нормальний закон розподілу (закон Гауса). Такі функції називають нормальними. Дослідження нормальних випадкових функцій значно полегшується через можливість застосування досить простих методів розрахунку ймовірнісних характеристик по математичному сподіванню й кореляційній функції. Як приклад, приведемо одну з таких задач, задачу про випадкові навантаження при полігонних випробуваннях автомобіля.

Задача. Полігонні випробування автомобіля проводять на полотні дороги зі штучними нерівностями типу дрібної гальки. Автомобіль випробовує навантаження випадкового характеру, які приводять до вібрацій коліс у вигляді $X(t) = A \cos \omega t + B$, де ω – невинуватлива величина; A , B – випадкові амплітуди, незалежні й розподілені кожна за нормальним законом $N(0; \sigma^2)$.

Знайти: 1) одновимірну щільність ймовірності випадкового процесу;

2) двовимірну щільність ймовірності випадкового процесу.

Розв'язання.

1) У момент $t=t_0$ випадкова функція $X(t) = A \cos \omega t + B$ перетворюється у випадкову величину $X(t_0) = A \cos \omega t_0 + B$, розподілену за нормальним законом з математичним сподіванням $MX(t_0) = M(A \cos \omega t_0 + B) = M(A) \cos \omega t_0 + M(B) = 0$,

дисперсією $DX(t_0)=D(A\cos\omega t_0+B)=D(A)\cos^2\omega t_0+D(B)=\sigma^2(\cos^2\omega t_0+1)$ і середнім квадратичним відхиленням $\sigma(t_0)$

$$\sigma(t_0)=\sqrt{\cos^2\omega t_0+1} \quad (1).$$

Нормальний закон розподілу випадкової величини $X(t_0)=A\cos\omega t_0+B$

$$f(x;t_0)=\frac{1}{\sqrt{2\pi}\sigma(t_0)}e^{-\frac{\delta^2(t_0)}{2\sigma^2(t_0)}}, \quad (2)$$

де $x(t_0)=a\cos\omega t_0+b$ – реалізація випадкового процесу;

a, b – значення випадкової величин A, B .

Нормальний закон розподілу $f(x;t)$ визначає одномірну (миттєву) щільність ймовірності випадкового процесу

$$f(x;t)=\frac{1}{\sqrt{2\pi}\sigma(t)}e^{-\frac{\delta^2(t)}{2\sigma^2(t)}} \quad (3)$$

з $x(t)=a\cos\omega t+b$,

$$\sigma(t)=\sqrt{\cos^2\omega t+1}.$$

2) У момент t_1 випадкова функція $X(t)$ перетворюється у випадкову величину: $X(t_1)=A\cos\omega t_1+B$.

У момент t_2 випадкова функція $X(t)$ перетворюється у випадкову величину: $X(t_2)=A\cos\omega t_2+B$.

У випадкового двовимірного вектора $(X(t_1), X(t_2))$ координати $X(t_1)$ і $X(t_2)$ (випадкові величини) пов'язані між собою. Кожна з них розподілена за нормальним законом з заданими параметрами. У такому разі закон розподілу вектора $(X(t_1), X(t_2))$, двовимірний нормальний закон розподілу, задається формулою [5, с. 101]

$$f(x(t_1);x(t_2))=\frac{1}{2\pi\sigma(t_1)\sigma(t_2)\sqrt{1-r^2(t_1,t_2)}}\times \\ \times \exp\left\{-\frac{1}{1-r^2(t_1,t_2)}\left[\frac{(\delta(t_1)-m_1)^2}{\sigma^2(t_1)}-\frac{2r(t_1,t_2)(\delta(t_1)-m_1)(\delta(t_2)-m_2)}{\sigma(t_1)\sigma(t_2)}+\frac{(\delta(t_2)-m_2)^2}{\sigma^2(t_2)}\right]\right\} \quad (4)$$

У формулі (4) середньо квадратичні відхилення $\sigma(t_1)$ і $\sigma(t_2)$ координат $X(t_1)$ і $X(t_2)$ випадкового процесу

$$\sigma\sqrt{\cos^2 t_1+1}; \sigma\sqrt{\cos^2 t_2+1}.$$

Математичні сподівання координат $X(t_1)$ і $X(t_2)$ нульові:

$$m(t_1)=m_1=0; \quad (5)$$

$$m(t_2)=m_2=0.$$

Коефіцієнт кореляції $r(t_1, t_2)$ визначає зв'язок між координатами $X(t_1)$ і $X(t_2)$ вектора $(X(t_1), X(t_2))$

$$r(t_1, t_2) = \frac{K(t_1, t_2)}{\sigma(t_1) \sigma(t_2)} \quad (6)$$

Кореляційна функція $K(t_1, t_2)$ процесу в моменти часу t_1 і t_2

$$\begin{aligned} K(t_1, t_2) &= M[(X(t_1) - m(t_1)) \cdot (X(t_2) - m(t_2))] = M[X(t_1) \cdot X(t_2)] = \\ &= M[(A \cos \omega t_1 + B)(A \cos \omega t_2 + B)] = \\ &= M[A^2 \cos \omega t_1 \cos \omega t_2 + B^2] = \sigma^2(\cos \omega t_1 \cos \omega t_2 + 1). \end{aligned}$$

Для заданого процесу коефіцієнт кореляції $r(t_1, t_2)$

$$r(t_1, t_2) = \frac{\sigma^2(\cos \omega t_1 \cos \omega t_2 + 1)}{\sigma \sqrt{\cos^2 \omega t_1 + 1} \cdot \sigma \sqrt{\cos^2 \omega t_2 + 1}} \quad ;$$

$$r(t_1, t_2) = \frac{(\cos \omega t_1 \cos \omega t_2 + 1)}{\sqrt{\cos^2 \omega t_1 + 1} \cdot \sqrt{\cos^2 \omega t_2 + 1}} \quad ; (7)$$

$$1 - r^2(t_1, t_2) = \frac{(\cos \omega t_1 - \cos \omega t_2)^2}{(\cos^2 \omega t_1 + 1)(\cos^2 \omega t_2 + 1)}.$$

З урахуванням формул (7) і параметрів нормального закону розподілу координат $X(t_1)$ і $X(t_2)$, двовимірний закон розподілу вектора $(X(t_1), X(t_2))$ приймає вигляд

$$\begin{aligned} f(x(t_1), x(t_2)) &= \frac{1}{2\pi \sigma^2 |\cos \omega t_1 - \cos \omega t_2|} \times \\ &\times \exp \left\{ -\frac{(\cos \omega t_1 x(t_2) - \cos \omega t_2 x(t_1))^2 + (x(t_1) - x(t_2))^2}{2\sigma^2 (\cos \omega t_1 - \cos \omega t_2)^2} \right\} \end{aligned}$$

При довільних значеннях t_1 і t_2 нормальний закон розподілу вектора $(X(t_1), X(t_2))$ задає двовимірну щільність ймовірності випадкового процесу $X(t) = A \cos \omega t + B$.

Таким чином, двовимірну щільність ймовірності випадкового процесу визначена:

$$f(x_1, x_2 / t_1, t_2) = \frac{1}{2\pi \sigma^2 |\cos \omega t_1 - \cos \omega t_2|} \exp \left\{ -\frac{(\cos \omega t_1 x_2 - \cos \omega t_2 x_1)^2 + (x_2 - x_1)^2}{2\sigma^2 (\cos \omega t_1 - \cos \omega t_2)^2} \right\}$$

де $x_1 = A \cos \omega t_1 + B$,

$x_2 = A \cos \omega t_2 + B$.

Повна ймовірнісна характеристика випадкової функції може бути отримана з врахуванням всіх багатомірних законів розподілу. Однак знання одномірної й двовимірної щільності ймовірності дозволяє одержати достатню

інформацію про ймовірнісні характеристики випадкових процесів для побудови моделі випадкових процесів у прикладних професійних задачах. У технологічних задачах найбільше зустрічаються випадкові функції з нормальний закон розподілу. Тому при більш детальному викладі теорії ймовірностей і випадкових процесів подібна задача повинна бути запропонована магістрантам як професійно орієнтована задача.

Список використаної літератури

1. Агранович Б.Л. Вызовы и решения: подготовки магистров для постиндустриальной экономики / Б.Л. Агранович // Инженерное образование. – 2011. – В. 8. – С. 56 – 61.
2. Митяева А.М. Многоуровневое образование с позиции компетентного подхода / А.М. Митяева // Известия ВГПУ: Инновации в профессиональном образовании. – 2007. – С. 81 – 91.
3. Карасев А.В. Разработка вибрационного метода диагностики плавности хода автомобиля в условиях технического сервиса в агропромышленном комплексе: автореф. дис. канд. техн. наук: 05.20.03 / А.В.Карасев. – Москва, 2011.
4. Князева О.Г. Проблема профессиональной направленности обучения математики в технических вузах / О.Г. Князева // Вестник ТГПУ. – 2009. – Выпуск 9 (87). – С. 14-18.
5. Сборник задач по математике для втузов. Специальные курсы / под ред. А.В.Ефимова // Москва. – Наука. – 1984. – 608 с.

А. Туренко, магістрант фіз.-мат. факультету;

О. Ф. Герус, канд. фіз.-мат. наук, доцент

(Житомирський державний університет імені Івана Франка)

Елементарні функції антикватерніонної змінної

Антикватерніони мають важливі численні застосування зокрема, для опису взаємодії елементарних частинок у фізиці, у фрактальній графіці, генетиці тощо.

У даній статті побудовано елементарні функції антикватерніонної змінної.

1) Антикватерніони

Числа виду $w = a_0 + a_1i + a_2e + a_3f$, де $a_i \in R$, $i = 0, 1, 2, 3$, i, e, f – уявні одиниці, називаються *атникватерніонами*, якщо виконуються властивості:

1. $i^2 = -1$, $e^2 = 1$, $f^2 = 1$;
2. $ie = -ei = f$, $fi = -if = e$, $ef = -fe = -i$.

Фактично властивості уявних одиниць задають таблицю Келі:

		i		e

		f		
			i	

2) Метод функцій подвійної змінної.

У випадку, коли антикватерніон використовується в якості аргумента елементарної функції, він може бути представлений як умовне подвійне число з уявною одиницею:

$$w = a_0 + \frac{ia_1 + \varepsilon a_2 + f a_3}{\sqrt{a_1^2 + a_2^2 + a_3^2}} \sqrt{a_1^2 + a_2^2 + a_3^2}$$

$$w = A_0 + IA_1, \text{ де}$$

$$A_0 = a_0$$

$$I = \frac{ia_1 + \varepsilon a_2 + f a_3}{\sqrt{a_1^2 + a_2^2 + a_3^2}}$$

$$A_1 = \sqrt{a_1^2 + a_2^2 + a_3^2}$$

У такому вигляді антикватерніон набуває властивості подвійного числа:

$$|w|^2 = A_0^2 + A_1^2 = a_0^2 + a_1^2 + a_2^2 + a_3^2$$

$$w^2 = A_0^2 - A_1^2 + 2IA_0A_1$$

$$I^2 = I$$

Елементарні функції антикватерніонної змінної будуються таким чином:

- 1) заміна антикватерніона подвійним числом;
- 2) розкриття функції як функції подвійної змінної;
- 3) зворотна заміна позначень.

$$A_0 \rightarrow a_0$$

$$I \rightarrow \frac{ia_1 + \varepsilon a_2 + f a_3}{\sqrt{a_1^2 + a_2^2 + a_3^2}}$$

$$A_1 \rightarrow \sqrt{a_1^2 + a_2^2 + a_3^2}.$$

Таким чином, отримуємо формули для відомих елементарних функцій антикватерніонної змінної:

$$1) e^w = e^{A_0 + IA_1} = e^{A_0}(\cos(A_1) + I \sin(A_1)) =$$

$$= e^{a_0} \left(\cos \sqrt{a_1^2 + a_2^2 + a_3^2} + \frac{ia_1 + \varepsilon a_2 + f a_3}{\sqrt{a_1^2 + a_2^2 + a_3^2}} \sin \sqrt{a_1^2 + a_2^2 + a_3^2} \right);$$

$$2) \sin(w) = \sin(A_0 + IA_1) = \sin(A_0) \operatorname{ch}(A_1) + I \cos(A_0) \operatorname{sh}(A_1) =$$

$$= \sin(a_0) \operatorname{ch} \sqrt{a_1^2 + a_2^2 + a_3^2} + \frac{ia_1 + \varepsilon a_2 + f a_3}{\sqrt{a_1^2 + a_2^2 + a_3^2}} \cos(a_0) \operatorname{sh} \sqrt{a_1^2 + a_2^2 + a_3^2};$$

$$3) \cos(w) = \cos(A_0 + IA_1) = \cos(A_0) \operatorname{ch}(A_1) - I \sin(A_0) \operatorname{sh}(A_1) =$$

$$= \cos(a_0)ch\sqrt{a_1^2 + a_2^2 + a_3^2} - \frac{ia_1 + ea_2 + fa_3}{\sqrt{a_1^2 + a_2^2 + a_3^2}} \sin(a_0)sh\sqrt{a_1^2 + a_2^2 + a_3^2};$$

$$4) \operatorname{tg}(w) = \frac{\sin(A_0)ch(A_1) + I\cos(A_0)sh(A_1)}{\cos(A_0)ch(A_1) - I\sin(A_0)sh(A_1)} =$$

$$\frac{\sin(a_0)ch\left(\sqrt{a_1^2 + a_2^2 + a_3^2}\right) + \frac{ia_1 + ea_2 + fa_3}{\sqrt{a_1^2 + a_2^2 + a_3^2}} \cos(a_0)sh\left(\sqrt{a_1^2 + a_2^2 + a_3^2}\right)}{\cos(a_0)ch\left(\sqrt{a_1^2 + a_2^2 + a_3^2}\right) - \frac{ia_1 + ea_2 + fa_3}{\sqrt{a_1^2 + a_2^2 + a_3^2}} \sin(a_0)sh\left(\sqrt{a_1^2 + a_2^2 + a_3^2}\right)};$$

$$5) \operatorname{ctg}(w) = \frac{\cos(A_0)ch(A_1) - I\sin(A_0)sh(A_1)}{\sin(A_0)ch(A_1) + I\cos(A_0)sh(A_1)} =$$

$$\frac{\cos(a_0)ch\left(\sqrt{a_1^2 + a_2^2 + a_3^2}\right) - \frac{ia_1 + ea_2 + fa_3}{\sqrt{a_1^2 + a_2^2 + a_3^2}} \sin(a_0)sh\left(\sqrt{a_1^2 + a_2^2 + a_3^2}\right)}{\sin(a_0)ch\left(\sqrt{a_1^2 + a_2^2 + a_3^2}\right) + \frac{ia_1 + ea_2 + fa_3}{\sqrt{a_1^2 + a_2^2 + a_3^2}} \cos(a_0)sh\left(\sqrt{a_1^2 + a_2^2 + a_3^2}\right)};$$

$$6) sh(w) = \frac{e^w - e^{-w}}{2} = \frac{e^{a_0} \left(\cos\sqrt{a_1^2 + a_2^2 + a_3^2} + \frac{ia_1 + ea_2 + fa_3}{\sqrt{a_1^2 + a_2^2 + a_3^2}} \sin\sqrt{a_1^2 + a_2^2 + a_3^2} \right)}{2} -$$

$$- \frac{e^{a_0} \left(\cos\sqrt{a_1^2 + a_2^2 + a_3^2} - \frac{ia_1 + ea_2 + fa_3}{\sqrt{a_1^2 + a_2^2 + a_3^2}} \sin\sqrt{a_1^2 + a_2^2 + a_3^2} \right)}{2}$$

$$7) ch(w) = \frac{e^w + e^{-w}}{2} = \frac{e^{a_0} \left(\cos\sqrt{a_1^2 + a_2^2 + a_3^2} + \frac{ia_1 + ea_2 + fa_3}{\sqrt{a_1^2 + a_2^2 + a_3^2}} \sin\sqrt{a_1^2 + a_2^2 + a_3^2} \right)}{2} +$$

$$+ \frac{e^{a_0} \left(\cos\sqrt{a_1^2 + a_2^2 + a_3^2} - \frac{ia_1 + ea_2 + fa_3}{\sqrt{a_1^2 + a_2^2 + a_3^2}} \sin\sqrt{a_1^2 + a_2^2 + a_3^2} \right)}{2}$$

$$8) \operatorname{Ln} w = \ln|w| + I(\varphi + 2k\pi), \varphi = \arg w = \arg \operatorname{tg} \frac{A_1}{A_0}$$

$$\operatorname{Ln} w = \ln|w| + \frac{ia_1 + ea_2 + fa_3}{\sqrt{a_1^2 + a_2^2 + a_3^2}} \left(\arg \operatorname{tg} \frac{\sqrt{a_1^2 + a_2^2 + a_3^2}}{a_0} + 2k\pi \right).$$

Список використаної літератури

1. Кантор И. Л. Гиперкомплексные числа / Кантор И. Л., Солодовников А. С. – М.: „Наука”, 1973. – 144.
2. Лі Катерина. Алгебра і аналіз антикватерніонів: дипломна робота / Лі Катерина. – Житомир, 2004. – 30 с.

*Ю. Плаксюк, магістрант фіз.-мат. ф-ту;
П.П. Корнійчук, старший викладач
(Житомирський державний університет імені Івана Франка)*

Задачі фізичного змісту при вивченні математики у 9 класі

Проблема міжпредметних зв'язків у навчально-виховному процесі сучасної школи є дуже важливою. Успішне її розв'язання впливає на підвищення ефективності навчання і виховання учнів. У школі учень має засвоїти систему знань не тільки з даного предмета, а й пізнати зв'язки даного предмета з іншими. При цьому міжпредметні зв'язки повинні відбивати об'єктивно існуючі зв'язки між науками про природу й суспільство.

Проблему міжпредметних зв'язків слід розглядати насамперед у плані *формування світогляду учнів* на основі філософського узагальнення знань, що їх здобувають вони при вивченні суміжних дисциплін. Маючи це на увазі, „кожний педагог, формуючи світогляд учнів, повинен об'єднати зусилля із зусиллями інших учителів, насамперед при введенні й розвитку таких загальних фундаментальних понять науки, **як матерія, час, простір, рух, розвиток** тощо. Формування таких понять — це основна лінія викладання основ наук. Інша можливість — розгляд з учнями методологічних проблем науки, зокрема концепції теорії пізнання, що можна успішно здійснювати при вивченні й фізики, і хімії, і математики, і біології.

Реалізація принципу міжпредметних зв'язків — один із основних резервів подальшого вдосконалення навчально-виховного процесу в школі, оскільки це сприяє систематизації знань учнів, забезпечує формування світогляду, „підвищує ефективність навчання і виховання, забезпечує наскрізне застосування й закріплення знань, умінь і навичок, що їх набули учні на уроках з різних предметів. Нарешті, реалізація міжпредметних зв'язків дає змогу підвищити ефективність (одночасно сприяє полегшенню) роботи самих школярів. Усім цим і зумовлена виняткова важливість і актуальність проблеми міжпредметних зв'язків у навчально-виховному процесі”.

Тепер у школі вивчають основи сучасної математики з її новими ідеями, математичним апаратом, сучасною термінологією та символікою. Тому вчитель фізики повинен докладно ознайомитися із змістом програми з математики, підручниками й навчальними посібниками з математики, обов'язково знати сучасну термінологію і символіку для того, щоб використовувати міжпредметні зв'язки для формування в учнів міцних і глибоких знань з фізики.

Застосування нової математичної символіки у фізиці в багатьох випадках дає змогу зробити коротший запис умови задачі і її розв'язання. Привчаючи учнів правильно користуватися математичною символікою, можна досягти також певного виховного ефекту: виробити звичку до точності

й лаконічності в письмовій та усній мові. Так використання нових символів при розв'язуванні задач на побудову зображень у тонких лінзах, сферичних і плоских дзеркалах допомагає зробити пояснення символічними.

Ознайомлення з векторами потрібне учням під час вивчення фізики. Проте потрібні певні зусилля щодо узгодження різних поглядів у питанні про вектори. Адже у фізиці вектор — напрямлений відрізок, а в математиці вектор — паралельне перенесення. Відомо, що вектор можна трактувати ще інакше, наприклад, як елемент векторного простору, і розкрити поняття вектора через систему аксіом, але такий підхід надто абстрактний.

Систематичне вивчення елементів теорії наближених обчислень починається в курсі алгебри. У розділі „Наближені обчислення” розглядається один із методів — метод меж, вводяться поняття про абсолютну й відносну похибки, даються практичні прийоми наближених обчислень.

Проте у вивченні наближених обчислень відсутнє узгодження між програмами з фізики і математики. Наприклад, потреба в діях з наближеними величинами виникає вже при виконанні лабораторних робіт з фізики, а до систематичного вивчення елементів теорії наближених обчислень учні приступають лише в курсі алгебри. Така неузгодженість програм з фізики й математики, звичайно, перешкоджає успішному вивченню фізики.

Інтегруванням розв'язується задача про роботу змінної сили (сили пружності, сили взаємного притягання, кулонівської сили). За допомогою інтеграла із змінною верхньою межею можна розв'язувати також такі задачі: задано закон, за яким змінюється прискорення, треба знайти закон зміни швидкості $v(t)$ і координати $x(t)$.

Таким чином, *проблемність* теми дослідження визначається такими чинниками:

- реалізацією програмових вимог, викладених у програмах з математики і фізики;
- соціальними змінами, які постійно відбуваються в суспільстві;
- суперечностями між програмовими вимогами шкільних курсів математики і фізики.

Актуальність проблеми та її ігнорованість при викладенні матеріалу в шкільних курсах математики та фізики зумовили вибір теми дослідження: **“Задачі фізичного змісту при вивченні математики в загальноосвітній школі в 9 класі”**, й з цієї ж теми було видано методичний посібник з такою ж назвою, який буде представлено на одержання грифу Міністерства освіти і науки України.

Раніше люди вважалися різносторонньо розвиненішими у тому розумінні, що знали на багатьох галузях наук. Виходячи з цього, можна сказати, що донедавна не поставало гострої проблеми розділу наук саме тому, що вони взаємопов'язані. Але прогрес не стоїть на місці, тому протягом

століть і тисячоліть робилося безліч відкриттів, що зумовило поділ наук на галузі й розділи.

Так вже сталося, що одне з великих математичних відкриттів усіх часів мало своїм джерелом фізичну інтуїцію. Мається на увазі відкриття Архімеда тієї гілки науки, яку зараз називають інтегральним численням. Архімед знайшов площу параболічного сегменту, об'єм кулі й ще багато подібних результатів з допомогою єдиного методу, в якому важливу роль грає ідея рівноваги. Як говорив він сам, він “досліджував декілька математичних задач засобами механіки”.

Такий математик як Герон Олександрійський відкрив прямолінійність проходження світла, він говорив, що промінь світла, що відбивається, вибирає найкоротший шлях між об'єктом і оком.

Відкриття Герона, не зважаючи на простоту, заслуговує на своє місце в історії науки. Це—перший приклад застосування принципу мінімуму при описі фізичних явищ, але це є повчальним прикладом взаємозв'язку математичної й фізичної теорій.

Проблема міжпредметних зв'язків у ті роки розв'язувалася таким чином: усі навчальні теми програм з різних дисциплін скоординували, узгодили й об'єднали, вилучили “чисту математику”, подбали про застосовність усіх знань на практиці. І все ж вирішення проблеми у такий спосіб не виправдали надій, що на них покладались. З'ясувалося, що отримувані учнями знання були не систематичні, надто примітивні й не забезпечували глибокого оволодіння основами наук, зокрема і математики.

Після невдалої реалізації комплексних програм у шкільній освіті відбувся значний ухил в інший бік. Навчальні предмети, а серед них і математика, стали занадто формалізованими. Суттєві зміни вніс “Закон про зміцнення зв'язку школи з життям”, який проголошував обов'язкове восьмирічне навчання, а середню школу перейменував у “трудову політехнічну школу з виробничим навчанням”.

Особливо гостро постала проблема міжпредметних зв'язків у період модернізації шкільного курсу математики. Нова програма з математики передбачала раннє введення функціональної залежності, широке використання буквених позначень, активне використання лінійних рівнянь для розв'язування текстових задач, що занадто полегшило вивчення фізики на першому ступені. Водночас широкого вжитку в шкільному курсі математики набули такі поняття: змінна, функція (як бінарне відношення), вектор (як паралельне перенесення), переміщення тощо. Це призвело до значних труднощів в узгодженні та вживанні понятійного апарату і термінології математики і фізики. З цього приводу висловлювалися різні погляди і думки, аналізувалися відповідні програми і підручники, формувалися конкретні пропозиції, а все ж окремі неузгодження залишалися. Детальні дослідження з цього питання проведені в роботах А.Пінського і С.Тхамофокової, В.Серікбаєвої, Т.Богуславської, І.Семенової, І.Юдіної і інших.

Невдачі у здійсненні модернізації шкільного курсу математики спричинили розробку нових навчальних програм і підручників. З 1984 р. по 1991 р. до шкільних програм було включено розділ “Міжпредметні зв’язки”. У цьому розділі для кожної ланки навчального процесу визначалися теми з математики, що є опорними для інших дисциплін природничо-математичного циклу, а також наголошувалось на доцільності використання відомостей з інших дисциплін у процесі вивчення математики.

Незважаючи на це, вчителям суміжних дисциплін доволі часто доводиться пояснювати учням матеріал, який вони незабаром вивчатимуть на уроках математики.

Курс фізики 9 класу вже у вересні вимагає від учнів умінь будувати і читати графіки квадратичної функції при вивченні теми “Рівнозмінний рух”. А вчителі математики формують ці уміння з явним запізненням-у листопаді-грудні. Тому, з огляду на міжпредметні зв’язки, мабуть, доцільно спочатку вивчити тему “Квадратична функція”, а потім – “Нерівності”, присєднавши до них і квадратичні.

З погляду вчителів фізики, несформованими виявляються уміння використовувати різномасштабні осі при побудові графіків залежностей величин, знаходити кутовий коефіцієнт побудованої прямої. А ці недоліки математичної підготовки нерідко спричиняють невміння оформити результати своїх досліджень при виконанні лабораторних і практичних робіт.

Вимога розв’язування усіх фізичних задач у загальному вигляді потребує від кожного учня високого рівня математичної підготовки і вступає в суперечність із вимогою рівневої диференціації навчання. У даному випадку фізика вимагає більшого, ніж може досягнути математичний розвиток середньостатистичного учня. Незрозуміло навіщо, наприклад, вимагати від учня 8 класу уміння робити розгорнутий запис рівняння теплового балансу для 3-4 тіл, а потім ще й його розв’язувати відносно невідомого, якщо ця задача простіше розв’язується “по діях”?

Виявлені проблеми стикування навчальних програм та підручників могли б бути усунені, на нашу думку, таким чином:

1. Спростити вивчення розділу “Геометричні фігури” у 6 класі, знявши вимогу “знати формули площі поверхні та об’єму прямої призми, циліндра”, що дублюється програмою геометрії 8 та 9 класу, розглянути їх тільки як формальний засіб формування обчислювальних умінь і навичок учнів. Натомість посилити вимоги до графічної підготовки учнів 6 класу, де, окрім задач побудови точки на координатній площині, включити вимогу вміти будувати графіки емпірично одержаних залежностей температури від часу пройденого шляху від часу тощо. Забезпечити викладання цієї теми у вигляді додатка до підручника.

2. При вивченні теми „Вектори” у 8 класі включити формування понять “проекції вектора на вісь (осі)”, “дії з проєкціями”, “скалярний добуток векторів” як обов’язкові.

3. Тему “Квадратична функція” вивчати першою в курсі алгебри 9 класу, а потім – тему “Нерівності”, приєднавши до них і квадратичні.

4. У курсі фізики основної школи зняти вимогу обчислення похибок (йдеться не про похибку ціни приладу, а про відносні похибки аж до ε_c).

5. Працювати над узгодженням термінології підручників математики і фізики, відмовившись від словосполучень “гілки параболи”, “графік здійснюється крутіше”, запису квадратичного рівняння в загальному вигляді “ ~~$y = ax^2 + bx + c$~~ ”, не називати промінь прямою тощо, як це робить новий підручник фізики для 9 класу.

6. При розв’язуванні в курсі математики задач з фізичним змістом слід обов’язково записувати одиниці вимірювань.

У проекті Концепції розвитку загальної середньої освіти зазначено: “Освіта ХХ століття – це освіта для людини”. А людина нового тисячоліття, безумовно, потребує інтегрованої системи знань. Тому в Україні, в умовах сучасних реформувань, просто повинна звертатись увага на те, що шкільні навчальні предмети повинні не просто співіснувати в рамках програм, а співпрацювати, насамперед у змісті освіти. Оскільки математика сьогодні перетворилася на єдиний з усезагальних методів пізнання природи і суспільства, то шкільний курс математики має бути максимально адаптованим до потреб суміжних навчальних дисциплін, а одне з основних завдань його вивчення – забезпечення бази для засвоєння інших предметів природничо-математичного циклу.

Список використаної літератури

1. Бевз В. Міжпредметні зв’язки як необхідний елемент предметної системи навчання / Бевз В. // Математика в школі. – 2003. – №6. – С. 6-11.
2. Білий М.С. Розкриття зв’язків між предметами природничо-математичного циклу / Білий М.С. // Радян. школа. – 1983. – №1. – С. 17-24.
3. Возна М. Про встановлення взаємоузгодженості програм з математики та суміжних дисциплін / Возна М., Гром’як М. // Математика в школі. – 2003. – №6. – С.8-11.
4. Некоторые особенности межпредметных связей при изучении физики и математики // Терпилин Н. А. Прикладная направленность школьного курса математики: Книга для учит. – М., 1990. – Гл.ІІІ. – С.82-86.
5. Програма з математики для 5-11 класів загальноосвітньої школи / Міністерство освіти і науки України. – К., 2001.
6. Старова О.О. Реалізація міжпредметних зв’язків на уроках математики / Старова О.О. // Математика. – 2004. – №3. – С.16-17.
7. Суходольская Н.И. “Веер” межпредметных связей на уроках физики / Суходольская Н.И. // Физика в школе. – 2003. – №3. – С. 34-35.

Аналітичний опис і комп'ютерне моделювання фазових рівноваг у системі Cd-Te

У середині 20 ст. стало зрозуміло, що матеріалознавство визначатиме технічний прогрес всього людства. Передові люди тієї епохи зрозуміли це значно раніше, і перша монографія з узагальнення матеріалознавчої інформації була опублікована Хансеном [1], а згодом опублікована серія узагальнень Елліота [2] та Шанка [3]. У вступі до четвертого узагальнення матеріалознавчої тематики Масальський [4] характеризує творчий шлях пізнання проблем характеру атомно-електронної взаємодії між елементами.

Хімія твердого тіла не може розвиватися без експериментальної бази. Проте зараз нагромадилося багато експериментальних результатів, що потребують узагальнення. На даному етапі творчого розвитку науково-технічного прогресу одним із завдань хімії взагалі й матеріалознавства зокрема є одержання із експериментальних результатів тієї інформації, що в цих результатах прихована, що досягається шляхом ретельної обробки експерименту. Раніше цю роботу не можна було виконати, тому що лише в III тисячолітті для цих потреб з'явилася достатньо потужна обчислювальна техніка і програми.

Ранні дослідження діаграми стану системи узагальнені в роботі за даними довідників з матеріалознавства Хансена [1], Еліота [2], Шенка [3], Васальського [4] та Лякишева [5], узагальнені в роботі [6]. У своїй статті ми додамо лише факти, що стали нам відомі при роботі над системою Cd-Te і дають краще розуміння характеру взаємодії між кадмієм та телуrom.

Ретельний опис діаграми стану системи Cd-Te за даними робіт [4] та [7] виконано в роботі [6]. Графічне зображення фазових рівноваг у системі представлено на рис. 1.

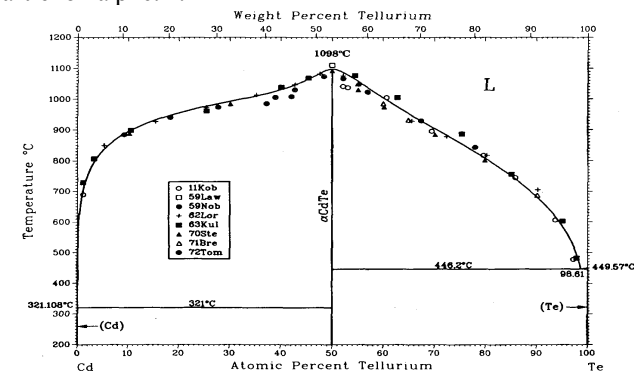


Рис. 1. Діаграма стану системи Кадмій-Телур [7]

Стаття Алексєєнко Г.К. та Шелімової Л.Є. „Cd-Te. Кадмий-теллур”, що опублікована в довіднику [5], написана провідними спеціалістами в області фізико-хімічного аналізу Інституту металургії ім. А.А. Байкова РАН (м. Москва), які є також визнаними матеріалознавцями в галузі халькогенідних матеріалів. Автори [5] приводять діаграму стану системи Cd-Te за даними роботи [8], що викликала у авторів найбільше до себе довір'я.

Автори [5] не можуть надати перевагу, яку вибрати температуру топлення кадмій телуриду, – 1092 °С, як це рекомендує [8], чи 1098 °С, як це рекомендує [2]. Максимум на кривій ліквідуса зміщений у сторону надлишку телуру відносно стехіометричного складу на 4×10^{-4} ат. % Te [9]. Сполука CdTe має вузьку область гомогенності: при 727 °С вона простягається на 2×10^{-4} ат. % як у сторону надлишку Cd, так і в сторону надлишку Te [5].

Автори [5] відмічають, що результати термодинамічних розрахунків фазових рівноваг у системі Cd-Te, за даними [2], добре узгоджуються з експериментальними даними. Проте така інформація в роботі [2] не надається. Сам той факт, що автори [5] про термодинамічні розрахунки фазових рівноваг у системі Cd-Te говорять, дає підставу думати, що вони ці розрахунки десь бачили, тому пошуки таких розрахунків та знайомство з ними має не тільки теоретичний, але й пізнавальний інтерес.

Ентальпія топлення та ентропія топлення є фундаментальною термодинамічною величиною, що використовується для аналізу та моделювання процесів топлення і кристалізації. Знання точної величини цього термодинамічного параметра дає можливість одержати надійні результати для термодинамічного моделювання діаграми стану. Методи оцінки ентальпії та ентропії не завжди надійні, тому узагальнення, аналіз та критичний вибір цієї величини є актуальною задачею при термодинамічних розрахунках.

Сучасні комп'ютерні програмні продукти дають можливість доброякісно опрацювати результати хімічного експерименту. Проте таких програмних продуктів декілька, наприклад Microsoft Excel та MicroCAL Origin. Попередні дослідження показали, що оптимізація температур ліквідуса методом підбору числових значень з метою досягнення плавного ходу прискорення втомлююча процедура і для ручної роботи була зроблена спроба використати метод сплайнів. Була поставлена робоча задача: по декількох експериментальних точках знайти апроксимуючу функцію а вже при відомому її аналітичному вигляді відшукати першу та другу похідні. Причому вирішувалося ще і таке питання: встановити критерії підбору математичного вигляду функції а також, що не маловажно, встановити як ця функція веде себе між вузловими точками, яке число вузлових точок достатньо для того, щоб коефіцієнти при рівняннях мали стабільне значення а також встановити як невеликі експериментальні похибки впливають на значення цих коефіцієнтів. Хіміки завжди від математики чекали підтримку, тому що вдало математично обґрунтований і спланований експеримент збереже матеріальні

засоби, час і дасть значно надійніший результат. Ставилися й інші конкретні задачі:

- апроксимуюча функція не повинна проявляти свого характеру (сплесків) між експериментальними точками, тому що можна підібрати таку функцію, що через точки проходитиме строго, а між точками виписувати перегини;

- граничне значення першої різниці у вузлових точках повинно орієнтуватися на деяке середнє значення цієї різниці між вузловими точками і перехід від однієї точки до іншої повинен відбуватися плавно;

- математична модель повинна описувати реальну систему об'єктивно (адекватно), справедливо, описувати так як система себе веде в хімічному просторі й не нав'язувати цій системі властивостей, що її не притаманні. Нарахувати можна багато чого, головне нарахувати те, що спостерігається в процесі взаємодії, й не виявляти міфічних властивостей, що з'являються в обчисленнях і відсутні в реальних системах на практиці.

Висновок. З використанням комп'ютерних програм досліджено поведінку лінії ліквідуса системи Cd-Te. Одержано оптимізовані значення температур ліквідуса систем Cd-Te, що можуть у подальшому бути використані для хіміко-технологічного вибору складу розплаву для одержання матеріалу з контрольованими значеннями параметрів.

На основі критичного аналізу експериментального матеріалу виявлено достовірні значення температури топлення, ентропії топлення та ентальпії топлення. Визначені таким способом термодинамічні характеристики Cd-Te високої ступені чистоти (ОСЧ). Ці термодинамічні параметри можуть бути рекомендовані для використання в довідниках фізико-хімічних величин, у практичній роботі технології синтезу матеріалів та для розрахунку діаграм стану на основі кадмій телуриду.

Результати роботи можуть бути використані для очистки кадмій телуриду від домішок шляхом екстракції розтопленим кадмієм або телуром, для цілеспрямованого синтезу кадмій телуриду із наперед заданими властивостями, при викладанні теми „Метали” в курсі хімії середньої школи, при викладанні теми „Фазові рівноваги і фізико-хімічний аналіз” у курсі фізичної хімії, а також при викладанні окремих тем зі спецкурсу „Матеріалознавство і енергозберігаючі технології”.

Список використаної літератури

1. Хансен М. Структуры двойных сплавов / Хансен М., Андерко К. – М.: Металлургиздат, 1962. – Т. 1. – 608 с.
2. Эллиот Р.П. Структуры двойных сплавов. Первое дополнение / Эллиот Р.П. – М.: Металлургия, 1970. – Т. 1. – 456 с; Т. 2. – 472 с.
3. Шанк Ф.А. Структуры двойных сплавов. Второе дополнение / Шанк Ф.А. – М.: Металлургия, 1973. – 760 с.
4. Massalski T.B. Binary alloy phase diagrams. American Society for Metals, Metals Park, 1986. – V.II. – P.1101-2224.

5. Диаграммы состояния двойных металлических систем. Справ очник: в 3 т. / [Лякишев Н.П., Алисова С.П., Банных О.А., и др.; под общей ред. Лякишева Н.П.] – М.: Машиностроение, 1996. – Т. 1. – 992 с.
6. Муравицька Г.О. Особливості поведінки кадмій телуриду в розплаві кадмію: магістерська робота / Муравицька Г.О. – Житомир, 2006. – 71 с.
7. Sharma R.C. The Cd-Te (Cadmium-Tellurium) system / Sharma R.C., Chang Y.A. // Bull. Alloy. Phase Diagr. – 1989. – V. 10. N 4. – P. 334-339.
8. Lorenz M.R. Phase equilibria in the system Cd-Te // J. Phys. Chem. Sol. – 1962. – V. 23. – P. 939-947.
9. Термодинамічні властивості сульфідів, селенідів та телуридів. Довідник. Комп'ютерна версія. – Житомир: Житомирський державний університет, 2005. – 245 с.

*М.К. Шевельова, магістрант фіз.-мат. ф-ту
(Житомирський державний університет імені Івана Франка)*

Використання фракталів та фрактальної графіки спеціалістами з інформатики в різних сферах діяльності

Сьогодні ми живемо у світі, де інформація має величезне значення. Життєво важливо навчитись правильно з нею працювати і використовувати різні інструменти для такого виду роботи. Одним із таких інструментів є комп'ютер, який став універсальним помічником людині в різних сферах діяльності. Все більшої популярності набувають професії, пов'язані з комп'ютерними технологіями: програмісти, спеціалісти з інформатики, web-дизайнери, комп'ютерні інженери тощо. Але їх основна задача не лише навчитись оперувати комп'ютером, а й володіти актуальними вміннями та навичками, бути сучасним, для того, щоб задовольнити потреби суспільства в різних галузях, адже сьогодні вже жодна з наук не може обійтись без комп'ютера, а відтак і без кваліфікованого спеціаліста.

На думку сучасних учених, на даний момент актуальним напрямком досліджень з інформаційних наук є фрактальна геометрія, яка виступає потужним та перспективним інструментом для вирішення завдань у передових науках.

Різнокольорові зображення фракталів вражають своєю гармонією. Фрактали чудові тим, що багато з них схожі на те, що ми зустрічаємо в природі. Сніжинку, морського коника, гілки дерев, розряд блискавки та гірські масиви можна намалювати, використовуючи фрактали. Тому сучасні вчені вважають, що природа має властивість фрактальності.

Саме слово фрактал (утворене від латинського *fractus*) було запропоноване Бенуа Мандельбротом у 1975 році для позначення нерегулярних, проте слабоподібних структур, якими він займався. І сьогодні без перебільшення можна сказати, що співавтором його відкриття є комп'ютер. Щоб намалювати фрактал, потрібно провести велику кількість обчислень, а знайдені точки зобразити на графіку. Робити це вручну вкрай незручно, а ось комп'ютер відмінно справляється з цим завданням, тому саме спеціалісти з інформатики покликані на допомогу. Проте з появою комп'ютерної графіки змінився і сам підхід до дослідження в точних науках. Якщо раніше вченим доводилося мати справу, в основному, із числами й формулами, то тепер їхня робота стала набагато цікавішою. За допомогою комп'ютерів вони можуть малювати великі красиві картинки досліджуваних явищ. Деякі з учених так захопилися цим, що стали художниками, і сьогодні їхні роботи можна побачити на виставках фрактального живопису, які проходять у всьому світі.

Однак при підготовці майбутніх спеціалістів з інформатики, часу відведеного на вивчення фракталів, фрактальної геометрії та графіки виявляється недостатньо, і, як результат, майбутні спеціалісти втрачають немалу частку в сфері своєї самореалізації.

Висвітлення різних сфер використання фракталів та фрактальної графіки у роботі спеціалістів з інформатики є метою нашої статті.

Фрактал (лат. *fractus* – подрібнений, дробовий) – нерегулярна, самоподібна структура. У широкому розумінні фрактал означає фігуру, малі частини якої в довільному збільшенні є подібними до неї самої. Природним прикладом фракталу може слугувати листя папоротника, або брокколі, або ж кровоносна система у людини. Введення цього терміну в ужиток пов'язане насамперед з виходом у 1977 році книги Б. Мандельброта "Фрактальна геометрія природи", поява якої запустила низку відкриттів, теорій та дискусій. Сьогодні фрактальна геометрія пронизує багато наукових галузей, зокрема астрофізику, біологію, криптографію, навіть музику і літературу.

Фрактали в астрофізиці. Ніхто не знає, скільки точно зірок на небі, але астрофізики вважають, що ключем рішення цієї проблеми є фрактальна природа міжзоряного газу. Фрактальні розподіли є ієрархічними як сліди диму чи, наприклад, купчасті хмари в небі. Турбулентність формує як хмари в небі, так і свосерідні хмари у космосі, надаючи їм нелінійного, але повторюваного патерну, який неможливо було б описати без допомоги фрактальної геометрії та людини, що на належному рівні змогла б пояснити особливості цих перетворень і спрогнозувати можливі подальші перспективи, використовуючи засоби обробки фрактальних зображень [2].

Фрактали в біології. Біологи традиційно моделюють природу та природні процеси з використанням евклідової геометрії. Вони представляють серцебиття як синусоїду, хвойні дерева як конуси, клітинні мембрани у вигляді графіків або простої поверхні. Тим не менш, вчені прийшли до

висновку, що багато природних об'єктів краще характеризується з використанням фрактальної геометрії. Біологічні системи і процеси, як правило, характеризуються багаторівневими підструктурами і водночас з повторювальною загальною картиною. Вчені виявили, що базова структура хромосома є деревоподібною, кожна хромосома складається з безлічі "міні-хромосом", і тому може розглядатися як фрактал. Самоподібність була виявлена також у наборі ДНК. На думку деяких учених-біологів, фрактальні властивості ДНК можуть бути використані для вирішення еволюційних відносин серед тварин. Можливо, в майбутньому біологи, співпрацюючи з кваліфікованими спеціалістами з комп'ютерних наук, використають фрактальну геометрію для створення всеосяжної моделі структур і процесів, що спостерігаються в природі.

Фрактали і криптографія. У криптографії використовують фрактальні хаотичні системи, які мають таку властивість: їх поведінка суттєво залежить від заданих початкових умов, при цьому стан системи в певний момент часу неможливо виразити простою формулою. Хаотична поведінка фракталів використовується в криптографії для шифрування даних і генерації випадкових послідовностей чисел. У фрактальній криптографії немає циклів, замість них використовуються ітерації. Так для обчислення n -ої ітерації функції необхідно спочатку обчислити $(n-1)$ -шу ітерацію і т. д. до найпершої. Як і в звичайній криптографії, чим більше виконано ітерацій – тим краще, тому що проінтегрована багато разів точка фрактала далеко віддаляється від початку, і неможливо обчислити траєкторію точки, не виконавши кожен крок рекурсії. Отже, якість шифрування виходить значно вищою, порівняно зі звичайними методами. Ще одна з характеристик фракталів, що використовується в криптографії, – це чутливість до початкових умов, тобто два близьких початкових значення будуть розходитись у міру роботи системи. Таку поведінку важко передбачити аналітичними методами без знання секретного ключа. Це усуває один тип атак, а саме, атаки перебору ключів, які перебирають усі можливі ключі для розшифровки даних. Атаки є успішними дуже рідко, оскільки будь-яке намагання зламати ключ залежить від довжини ключа [3].

Стиснення зображень. Фрактальне стиснення зображень – це алгоритм стиснення зображень з втратами, заснований на застосуванні систем ітеруючих функцій (*IFS*, як правило є афінними перетвореннями) до зображень. Даний алгоритм відомий тим, що в деяких випадках дозволяє отримати дуже високі коефіцієнти стиснення для реальних фотографій природних об'єктів, що недоступно для інших алгоритмів стиснення зображень у принципі. Через складну ситуацію з патентуванням широкого розповсюдження алгоритм не отримав. Майклом Барнслі та іншими було отримано кілька патентів на фрактальний стиск у США. Ці патенти покривають широкий спектр можливих змін фрактального стиснення і серйозно стримують його розвиток. Дані патенти не обмежують досліджень у

цій області, тобто можна придумувати свої алгоритми на основі запатентованих і публікувати їх. Також можна продавати алгоритми в країні, на які не поширюються отримані патенти. Крім того, термін дії більшості патентів – 17 років з моменту прийняття, і він закінчується для більшості патентів найближчим часом, відповідно використання методів, що покривалися цими патентами, стане гарантовано вільним.

Фрактальна графіка. Фрактали широко застосовуються в комп'ютерній графіці для побудови зображень природних об'єктів, таких, як дерева, кущі, гірські ландшафти, поверхні морів тощо. Фрактали широко використовують і в кінематографі, де, наприклад, режисерська задумка вимагає реалістичного пейзажу неіснуючої планети. Так, приміром, у "Поверненні Джедая" фрактали були використані для створення географії Місяця. З використанням фракталів можуть будуватися не тільки ірреальні зображення, але і цілком реалістичні (наприклад, фрактали нерідко використовуються при створенні хмар, снігу, берегових ліній, дерев і кущів тощо). Тому застосовувати фрактальні зображення можна в різних сферах, починаючи від створення звичайних текстур і фонових зображень, і закінчуючи фантастичними ландшафтами для комп'ютерних ігор або книжкових ілюстрацій. А створюються подібні фрактальні шедеври (так само як і векторні) шляхом математичних розрахунків, але, на відміну від векторної графіки, базовим елементом фрактальної графіки є сама математична формула – це означає, що ніяких об'єктів у пам'яті комп'ютера не зберігається, і зображення будується винятково на основі рівнянь. Саме тому робота спеціаліста з інформатики не позбавлена творчості. Кожен бажаючий може проявити себе як оригінальний дизайнер. Так як це зробила італійка Сільвія Кордедда (рис. 1), створивши серію фрактальних квітів, що тепер зачаровують не лише людей з інформаційною освітою, а й художників та мистецтвознавців [2].



Рис. 1. Фрактальне зображення Сільвії Кордедди

Висновки та перспективи дослідження. Фрактал є однією з багатьох складових частин певної субстанції, тому зникнення однієї з таких складових призводить до втрати візуальної гармонії, що людське око розпізнає одразу. Присутність фрактала з першого погляду можна і не помітити, якщо не заглиблюватись у досконале вивчення математики. Проте ця наука дійсно не має меж і постійно спонукає до різноманітних досліджень.

Застосування фракталів у комп'ютерних технологіях є досить новим

напрямок. Їх використання дозволяє вирішувати багато актуальних на сьогодні задач з більшою ефективністю, ніж існуючі алгоритми. Саме тому кваліфікований спеціаліст з інформатики повинен набути знань та навичок з їх роботою для забезпечення своєї конкурентоспроможності на ринку праці.

Можливо, для багатьох людей фрактали ніколи не будуть являти собою щось більше, ніж красиві фотографії, тоді як інші знайдуть себе та самореалізуються в цій галузі.

Список використаної літератури

1. Mandelbrot B.B. The Fractal Geometry Of Nature / Mandelbrot B.B. – San Francisco, 1982. – 656 p.
2. Edyta Patrzalek. Fractals: Useful Beauty (General Introduction to Fractal Geometry) / Edyta Patrzalek // Stan Ackermans Institute, IPO, Centre for User-System Interaction, Eindhoven University of Technology, 2000. – 6 p.
3. Kumar S. Public key cryptography system using Mandelbrot sets / Kumar S. // Military Communications Conference, 2006.
4. Тугой И. Фракталы и теория хаоса [Электронный ресурс] / Тугой И. – Режим доступа: <http://ghcube.com/fractals/>

Ю. Мінгальова, магістрант фіз.-мат. ф-ту;

О.М. Спірін, докт. пед. наук, професор

(Житомирський державний університет імені Івана Франка)

Огляд методів симетричного й асиметричного шифрування даних

Швидке вдосконалення інформатизації, її проникнення в усі сфери людської діяльності зумовило різке зростання інтересу широкого кола користувачів до проблеми інформаційного захисту. Захист даних – це сукупність методів і засобів, що забезпечують цілісність, конфіденційність і доступність даних за умови впливу на неї загроз природного або штучного характеру, реалізація яких може призвести до завдання шкоди власникам і користувачам відомостей [4]. Вагоме місце у забезпеченні інформаційної безпеки в інформаційно-телекомунікаційних системах відводиться криптографії, одними із головних задач є: забезпечення конфіденційності, цілісності та автентичності даних, що передаються [2, с. 5]. Криптографія – наука про математичні методи забезпечення конфіденційності (неможливості прочитання даних сторонніми) й автентичності (цілісності й справжності автора) відомостей [7]. Формування високопродуктивних методів шифрування (розшифрування) з високою криптографічною стійкістю є важливою складовою у вирішенні питання інформаційної безпеки. Методи криптографічного захисту даних – це системи шифрування відомостей, алгоритми захисту від нав'язування хибних даних (MAC-коди та алгоритми електронного цифрового підпису) та криптографічні протоколи розподілу ключів, автентифікації та підтвердження факту прийому (передачі) даних. Криптографічна стійкість методів криптографічного захисту даних – це

властивість криптографічних алгоритмів і криптографічних протоколів, що характеризує їх здатність протистояти методам дешифрування (процес несанкціонованого відновлення оригіналу тексту повідомлення) [6].

Для сучасної криптографії характерне використання відкритих алгоритмів шифрування, що припускають використання обчислювальних засобів. На сьогодні відомо більше десятка перевірених методів шифрування, які при використанні ключа достатньої довжини і коректної реалізації алгоритму роблять шифрований текст недоступним для криптоаналізу (наука "зламування" криптографічних перетворень).

Виділяють такі загальні вимоги для криптографічних методів захисту даних [5]:

- зашифроване повідомлення повинно піддаватися читанню тільки за наявності ключа (набір параметрів для шифрування повідомлення);
- число операцій, необхідних для визначення використаного ключа шифрування по фрагменту повідомлення і відповідного йому відкритого тексту, повинно бути не менше загального числа можливих ключів;
- число операцій, необхідних для розшифрування відомостей шляхом перебору можливих ключів, повинно мати строгу нижню оцінку і виходити за межі можливостей сучасних комп'ютерів (із урахуванням можливості використання мережних обчислень);
- знання алгоритму шифрування не повинно впливати на надійність захисту;
- незначна зміна ключа повинна призводити до значної зміни виду зашифрованого повідомлення навіть при використанні одного і того ж ключа.

Методи симетричного шифрування (розшифрування) – це метод, за яким ключі шифрування і розшифрування є або однаковими, або легко обчислюються один з одного, забезпечуючи спільний ключ, який є таємним [1]. Зазначений метод шифрування має велику кількість представників. Сучасними найбільш поширеними алгоритмами симетричного шифрування є такі системи [7].

Система **Lucifer** – алгоритм блочного симетричного шифрування даних, розроблений у рамках дослідної програми з комп'ютерної криптографії фірми IBM на початку 1970-х років.

Data Encryption Standard (DES) — це симетричний алгоритм шифрування даних, який прийнятий урядом США із 1976р. до кінця 1990-х рр., з часом набув міжнародного застосування.

International Data Encryption Algorithm (IDEA) – симетричний блочний алгоритм шифрування даних, запатентований швейцарською фірмою Ascom.

Advanced Encryption Standard (AES, Rijndael) — симетричний алгоритм блочного шифрування, прийнятий у якості американського стандарту шифрування урядом США.

Методи асиметричного шифрування(розшифрування) – криптографічні алгоритми, в яких використовують пару ключів для кожного учасника протоколу – відкритий для шифрування і таємний для розшифрування, який не може бути обчислений з відкритого ключа за визначений час [1]. Сучасними методами даного шифрування є такі криптосистеми [7].

Схема **McEliece** – криптосистема з відкритими ключами на основі теорії алгебраїчного кодування; перша схема, що використовує рандомізацію в процесі шифрування. Алгоритм McEliece заснований на складності декодування повних лінійних кодів.

Алгоритм **Діффі-Хеллмана** – криптографічний метод, який використовує функцію дискретного піднесення до степеня.

Схема **ElGamal** — криптосистема з відкритим ключем, заснована на труднощі обчислення дискретних логарифмів у скінченному полі, яка є удосконаленням системи Діффі-Хеллмана.

RSA — криптографічна система з відкритим ключем. Безпека алгоритму RSA побудована на принципі складності факторизації.

У результаті аналізу джерел з розглянутої проблеми виділені та розглянуті сучасні методи криптографічного захисту даних від несанкціонованого доступу. В новітніх інформаційних системах для шифрування повідомлень, які передаються, використовуються симетричні алгоритми шифрування, зважаючи на велику обчислювальну здатність асиметричних алгоритмів, їх застосовують для генерації та поширення сеансових ключів (використовується під час сеансу обміну повідомленнями) [3]. Усунути основні недоліки, властиві як симетричним, так і асиметричним методам криптографічного захисту даних, дозволяє їх комбіноване використання. Як відомо, у сучасних реальних криптосистемах шифрування даних здійснюється за допомогою „швидких” симетричних блокових алгоритмів, а завданням „повільних” асиметричних алгоритмів стає шифрування ключа сеансу. В цьому випадку зберігаються переваги високої секретності (асиметричні) та швидкості роботи (симетричні). Варто зазначити, що українським стандартом, який описує алгоритми формування та перевірки електронного цифрового підпису є прийнятий і введений у дію наказом державного комітету України з питань технічного регулювання та споживчої політики від 28 грудня 2002 № 31 ДСТУ 4145-2002 (повна назва: "ДСТУ 4145-2002. Інформаційні технології. Криптографічний захист інформації. Цифровий підпис, що ґрунтується на еліптичних кривих. Формування та перевірка").

Список використаної літератури

1. Бабак В.П. Теоретичні основи захисту інформації: підруч. / В. П. Бабак. – Книжкове видавництво НАУ, 2008. – 752 с.

2. Бевз О.М. Шифрування даних на основі високонелінійних булевих функцій та кодів з максимальною відстанню : монографія / О.М. Бевз, Р.Н. Квотний. – Вінниця: ВНТУ, 2010. – 96 с.
3. Задірака В.К. Комп'ютерна криптологія / В. К. Задірака, О. Олексик. – Київ, 2002. – 505 с.
4. Захист інформації в телефонних лініях та радіодіапазоні [Електронний ресурс] — Режим доступу: http://wiki.univ.uzhgorod.ua/index.php/Захист_інформації_в_телефонних_лініях_та_радіо_діапазоні
5. Швець О.Ю. Аналіз методів і засобів захисту інформації та сучасних вимог до них / О.Ю. Швець, В.В. Лазаренко [Електронний ресурс]. — Режим доступу: http://www.rusnauka.com/25_DN_2008/Informatica/28842.doc.htm
6. Бабаш А.В. Криптографія / А.В. Бабаш, Г.П. Шанкин; под ред. В.П. Шестюка, Э.А. Применко. – М.: СОЛОН-ПРЕСС, 2007. – 512 с.
7. Панасенко С.П. Алгоритмы шифрования / С.П. Панасенко // Специальный справочник. – СПб.: БХВ-Петербург, 2009. – 576 с.

***В. В. Осипчук**, магістрант природн. ф-ту;
В.М.Листван, канд. хім. наук, доцент
(Житомирський державний університет імені Івана Франка)*

Взаємодія фосфонієвих солей з бромокетонами в диметилсульфоксиді в присутності основ

У науковій літературі були повідомлення про можливість взаємодії фосфонієвих солей з бромокетонами за реакцією Віттіга, але докладно так і не було виявлено. Було зроблено припущення про те, що бромокетони у диметилсульфоксиді окислюються до альдегідів і вступають у реакцію Віттіга. Вибрана тема дозволить встановити взаємодію двох сполук.

Метою роботи було дослідження взаємодії фосфонієвих солей з бромокетонами у диметилсульфоксиді, визначення умов протікання даної реакції, дослідження властивостей продуктів реакції.

Алкіліденфосфорани(абофосфоріліди) – сполуки з подвійним зв'язком, утворюються на основі третинних фосфінів. Перший ілід був одержаний Міхаелісом та Гімборном у 1894 році, але структура, запропонована ними, виявилася неправильною. З відкриттям реакції Віттіга у 1953 році розширилися дослідження в області органічних сполук фосфору та ілідів фосфору зокрема.

Іліди фосфору являють собою полярні сполуки, про що свідчать їх дипольні моменти. Алкіліденфосфорани можна розглядати як резонансні

гібриди двох крайніх структур – ілідної та іленової форми. Залежно від природи замісників біля а-атома карбону та їх здатності делокалізувати негативний заряд карбаніона розрізняють стабільні, напівстабільні, нестабільні іліди.

Стабільні іліди є хімічно стійкими та здатні протягом деякого часу перебувати без змін, їх можна обробляти на повітрі. Ці іліди мають у своєму складі біля ілідного атома карбону сильні електроноакцепторні групи.

Нестабільні іліди мають високий негативний заряд на а-атомі карбону і є активними. Нестабільні отримують у розчинах і використовують у реакції Віттіга без виділення в індивідуальному стані. Переважно ці іліди містять у своєму складі електронодонорні та електронейтральні замісники. Ці речовини активно вступають у реакції з альдегідами та кетонами.

До напівстабільних ілідів належать сполуки, що містять біля а-атома карбону групи, що є слабкими акцепторами електронів (фенільні, вінільні групи).

Існує декілька методів одержання алкіліденфосфоранів. Найбільш загальним методом одержання слідів фосфору є відрив а-протону від відповідної фосфонієвої солі під дією підібраної основи. Велика кількість слідів може бути одержана шляхом алкілування, ацилювання, галогенування або інших перетворень простих алкіліденфосфоранів, якщо в останніх наявний протон біля а-атома. Прості іліди зручно ацилювати з використанням ацилхлоридів. Реакція ацилювання придатна для одержання будь яких карбоніл заміщених слідів, але її недоліком є використання 2 моль вихідного ілідну на 1 моль ацилгалогеніду. Кумульовані іліди можуть бути одержані взаємодією з гемінальними дигалогеналкенами. Іліди фосфору, які містять принаймні один атом галогену біля а-карбонного атома можуть бути одержані шляхом генерування відповідного карбена у присутності трифенілфосфіну.

Усі іліди мають виражений основний характер. Вони реагують з кислотами, утворюючи фосфонієві солі. Легко реагують з хлорангідридами кислот. Спершу утворюють фосфонієві солі, які дуже легко піддаються переслідуванню завдяки сильній дії ацильної групи. Фосфонієві солі особливо трифенілфосфонієві мають широке використання, у тому числі для одержання алкіліденфосфоранів. Більшість фосфонієвих солей одержують кватернізацією фосфінів відповідними алкілгалогенідами.

Найчастіше використовують первинні алкілгалогеніди. Фосфонієві солі зручніше одержати в інертному розчиннику. Арилгалогеніди, як правило, не взаємодіють з фосфінами, тому для одержання, наприклад, тетраарилфосфонієвих солей необхідні спеціальні методи. Фосфонієві солі вступають у широке коло реакцій завдяки можливості участі у реакції d-орбіталей. Можливі типи перетворення фосфонієвих солей, найкраще ілюструють їх реакції з гідроксид йоном, можна розділити на чотири групи, залежно від місця атаки у молекулі фосфонієвої солі. Відщеплення у

фосфонієвих солей α -гідрогену призводить до утворення ілідів. У лужному середовищі гідроксид зазвичай атакує фосфонієві солі за атомом фосфору, в результаті чого утворюється фосфін оксид і виділяється вуглеводень.

Розглянемо ще реакцію Віттіга. Взагалі Віттіг та Гейслер у 1953 встановили, що при взаємодії бензофенона з метилентрифенілфосфораном утворюється майже з кількісним виходом 1,1-дифенілетилен і оксид трифенілфосфіну. В наступні роки це відкриття призвело до розвитку нового методу синтезу олефінів, який під назвою реакція Віттіга набув важливого значення в препаративній органічній хімії. Цей метод має перевагу, порівняно з іншими методами. Реакція проходить у лужному середовищі в м'яких умовах. Тому ця реакція є єдиним методом отримання реакційно придатних олефінів типу каротиноїдів, метиленових стероїдів та інших важливих органічних речовин. На перебіг реакції Віттіга впливають такі фактори: 1) будова алкіліденфосфорану; 2) будова карбонільної сполуки; 3) температура; 4) тиск.

Отже, з цього ми бачимо, що фосфонієві солі взаємодіють з бромокетонами, розглянули коротко властивості алкіліденфосфоранів.

*Ю. І. Некрашевич, магістрант природничого факультету;
О.В. Гарбар, докт. біол. наук, доцент кафедри екології
(Житомирський державний університет імені Івана Франка)*

Структура угруповань наземних молюсків та дощових червів у антропогенностворених трансформованих екосистемах м. Житомира

Дослідження, здійснені в другій половині XX ст. [6], довели, що в містах може мешкати значна кількість видів наземних молюсків, у тому числі представників вітчизняної фауни і синантропів, інтродукованих випадково. Антропогенні зміни урбанізованих екосистем у поєднанні з антропохорією можуть призводити до утворення малакоценозів, що не мають аналогів у природних екосистемах, що потребує детального дослідження. Крім того, без дослідження особливостей фауни і екології наземних молюсків, дощових червів в урбанізованому середовищі неможливо відповісти на такі актуальні питання, як шляхи збереження видової різноманітності молюсків та олігохет у містах, можливості їх використання для потреб біоіндикації тощо.

Міські малакокомплекси України на сьогодні вивчені ще недостатньо, особливо в порівнянні з Німеччиною [12] та Росією [14]. Наявні в науковій літературі дані, як правило, фрагментарні й констатують в основному присутність деяких видів наземних молюсків у окремих містах або в окремих міських біотопах [1-4, 7, 14]. Малакокомплекси Житомира залишаються практично не дослідженими. Це і спонукало до роботи, мета якої – встановити

структуру та особливості біотопічного розподілу наземних малакокомплексів на території міста Житомира в залежності від рівня антропогенної трансформації екосистем.

Для досягнення цієї мети були сформульовані наступні завдання: встановити видову структуру угруповань наземних моллюсків і дощових черв'яків на території міста Житомира та з'ясувати роль адвентивних видів у цих угрупованнях; з'ясувати особливості біотопічного розподілу малакокомплексів на досліджуваній території; здійснити порівняльний аналіз угруповань моллюсків та черв'яків з метою визначення впливу антропогенної трансформації екосистем на їх структуру.

Об'єкт дослідження – наземні малакокомплекси міста Житомира та угруповання дощових черв'яків, а предмет – структура угруповань наземних моллюсків та дощових черв'яків та їх біотопічний розподіл.

Матеріалом для нашого дослідження послужили збори наземних моллюсків та дощових черв'яків, зроблені у період з квітня по жовтень 2011 – 2013 років у семи пунктах у межах міста Житомира. Збір наземних моллюсків, черв'яків та їх визначення здійснювалося за стандартною методикою. Визначення абсолютної щільності поселення моллюсків та дощових черв'яків проводилося із застосуванням найбільш поширеного і прийнятого методу пробних майданчиків.

Рівень антропогенної трансформації оцінювався за гемеробією екосистем. Залежно від ступеня антропогенної трансформації всі екосистеми були поділені нами на шість класів, а саме: а-, оліго-, мезо-, еу-, полі-, метагемеробні. Кожен з цих класів розкладається на три підкласи. Оскільки гемеробія відображає сумарний антропогенний вплив за дванадцятьма основними факторами, для більш точної диференціації екотопів шість ступенів гемеробії було розбито на вісімнадцять балів. При цьому нами враховувались дванадцять видів найбільш поширеної діяльності людини і ступінь їх впливу на трансформацію ландшафтів – витоптування, збір організмів, випасання, вирубка, викошування, випалювання, насадження, меліорація, оранка, гірничі роботи, біоциди, забудівля [5, с.12].

Наприклад, інтенсивність витоптування встановлювалась за присутністю діагностичних видів класу *Plantaginetea majoris*. Відсутність цих видів говорить про а- і олігогемеробні екосистеми. Незначна присутність цих елементів свідчить про мезогемеробію, а їх домінування – про еугемеробію. У випадку, якщо проєктивне покриття рослинності менше 30%, і вона належить саме до видів цього класу, то дана екосистема характеризується як полігемеробна. У свою чергу метагемеробні екосистеми визначаються за поодинокими представниками вищевказаних видів у екотонах при повній відсутності інших видів. Таким чином, визначивши види й угруповання-індикатори за геоботанічними описами з використанням даної методики, можна встановити ступінь гемеробії з високою точністю (від 0,3% до 5%).

У результаті дослідження структури та біотопічного розподілу малакокомплексів у екосистемах та структура наземних малакокомплексів на території міста Житомир виявлено сім видів наземних моллюсків, що належать до п'яти родів: *Helix lutescens* (Rossmässler, 1839), *H. pomatia* (Linnaeus, 1758), *Cepaea hortensis* (Müller, 1774), *C. vindobonensis* (Férussac, 1821), *Eomphalia strigella* (Draparnaud, 1801), *Limax maximus* (Linnaeus, 1758), *Deroceras reticulatum* (Müller, 1774) [9, 10, 11].

Щільність поселення окремих видів по вибірках виявилась дуже неоднорідною. Так у всіх вибірках без виключення був представлений *H. lutescens*, однак щільність його поселення варіювала від 0,67 екз/м² (правий берег р. Тетерів) до 12, 67 екз/м² (лівий берег р. Кам'янки). У більшості досліджених малакокомплексів цей вид явно домінував. Лише у вибірці із правого берега р. Тетерів структура домінування була більш вирівняною. Тут домінантом був *H. pomatia*, а субдомінантом *E. strigella*. Подібна ситуація спостерігається також у вибірках з вулиці Баранова та лівого берега річки Тетерів. Однак у цих вибірках домінує *H. lutescens*, а субдомінантами є *D. reticulatum* та *E. strigella*.

Для оцінки рівня впливу антропогенної трансформації екосистем на структуру наземних малакокомплексів нами було використано показник гемеробії (*He*). У досліджених екосистемах він варіює в діапазоні від 6 до 11 балів. У результаті кореляційного аналізу нами виявлено сильний позитивний зв'язок між показником гемеробії та індексами Бергера-Паркера і домінування. Індeksi Шенона і Симпсона, навпаки, виявили сильну негативну кореляцію із показником гемеробії. Разом з тим, нами була встановлено, що загальна щільність поселення моллюсків у екосистемі не залежить від її гемеробії [8].

Таким чином, у результаті дослідження семи екосистем міста Житомира з різним рівнем антропогенної трансформації виявлено сім видів наземних моллюсків: *H. lutescens*, *H. pomatia*, *C. hortensis*, *C. vindobonensis*, *E. strigella*, *L. maximus*, *D. reticulatum*. При цьому в екосистемах із високим рівнем антропогенної трансформації починає домінувати степовий вид *H. lutescens*, що пов'язано з особливим кліматичним режимом, що формується у результаті антропогенної трансформації у містах.

Отже, на структуру наземних малакокомплексів істотно впливає ступінь антропогенної трансформації екосистем, тому вони можуть використовуватись у якості біоіндикатора рівня антропогенної трансформації екосистем. У міру зростання гемеробії спостерігається різке збіднення видового розмаїття і з'являється чітко виражений домінант. Отримані дані можуть бути використані для комплексної оцінки рівня антропогенної трансформації урбоекосистем методом біоіндикації. Вони доповнюють нечисленні відомості з фауни та поширення наземних моллюсків не лише по місту Житомиру, але й Україні в цілому і можуть бути використані для оцінки та прогнозу чисельності їх популяцій на досліджуваній території. Окрім

цього, вони можуть бути використані при складанні визначника наземних моллюсків Центрального Полісся.

Список використаної літератури

1. Байдашников А. А. Наземная малакофауна Украинского Полесья. Сообщение 1. Видовой состав и связь моллюсков с растительным покровом / Байдашников А. А. // Вестник зоологии. – 1992. – №4. – С. 13 – 19.
2. Байдашников А. А. Наземная малакофауна Украинского Полесья. Сообщение 2. Формирование современных малакокомплексов / Байдашников А. А. // Вестник зоологии. – 1996. – №3. – С. 3 – 12.
3. Гитилис В. С. Наземные моллюски Советской Буковины / Гитилис В. С. // Животный мир Советской Буковины. – Черновцы, 1959. – С. 264 – 278.
4. Гитилис В. С. Видовой состав наземных моллюсков культурного ландшафта Черновицкой области / Гитилис В. С. // Научный ежегодник Черновского университета за 1959 г. Биологический факультет. – Черновцы, 1960. – С. 439 – 440.
5. Дідух Я. П. Оцінка енергетичного потенціалу екоотопів залежно від ступеня їх гемеробії на прикладі Словечансько-Овруцького кряжу / Дідух Я. П., Хом'як І.В. // Український біологічний журнал. – 2007. – №1. – С. 62 – 67.
6. Житомирська наукова малакологічна школа: наук. зб. / за ред. Стадниченко А.П. – Житомир, 2005. – С. 12 – 26.
7. Корнюшин А.В. Наземная малакофауна грабово-дубовых лесов Приднестровья / Корнюшин А.В. // Труды Зоологического Института АН СССР. – 1988. – Т. 176. – С. 109 – 120.
8. Лихарев И.М. Некоторые факторы, определяющие распространение синантропных наземных моллюсков / Лихарев И.М. // Моллюски. Вопросы теоретической и прикладной малакологии: тез. докл. конф. – М.-Л., 1965. – С. 48 – 51.
9. Международный кодекс зоологической номенклатуры. – СПб., 2000. – С. 221.
10. Сверлова Н.В. Наукова номенклатура наземних моллюсків фауни України / Сверлова Н.В. – Львів: Державний Природознавчий Музей, 2003. – 78 с.
11. Сверлова Н. В. Визначник наземних моллюсків заходу України / Сверлова Н. В., Гураль Р.І. – Львів, 2005. – С. 218.
12. Хомяк І.В. Класифікація екосистем міста Житомира / Хомяк І.В., Бетке А.В. – Житомир, 2008. – С. 341 – 342.
13. Шиков Е.В. Фауна наземных моллюсков населенных пунктов Валдайской возвышенности и определенных территорий / Шиков Е.В. // Зоол. журн. – 1979. – Вып. 7. – Т. 58. – С. 969 – 976.
14. Klausnitzer B. Okologie der Globstadtfaua / Klausnitzer B. – 2.Aufl. – Jena; Stuttgart: G. Fischer, 1993. – 454 s.

*О. Кондратенко, магістрант природничого факультету;
А. П. Стадниченко, докт. біол. наук, професор
(Житомирський державний університет імені Івана Франка)*

**Вплив голодування різної тривалості на вміст гемоглобіну в гемолімфі
витушки рогової (*Planorbis cornutus*)**

Молюски, як гетеротрофні компоненти водних екосистем, беруть участь у кругообігу речовин та трансформації енергії і є obligatними проміжними живителями личинок трематод, що викликають захворювання домашніх, мисливсько-промислових тварин і людини.

Planorbarius corneus (Linnaeus, 1758) витушка рогова – є одним із найпоширеніших в Україні видів червоногих прісноводних моллюсків. Вона оселяється у різного типу водоймах – як проточних (великі і малі річки, струмки, канали), так і стоячих (озера, ставки, канами і т.п.), досягаючи в них нерідко як високої абсолютної чисельності, так і значної щільності поселення (до 23 – 35 екз./м²). Враховуючи те, що ці молюски відзначаються чималими розмірами тіла (діаметр черепашки – до 41,3 мм) (Стадниченко, 1990), стає зрозумілим, що вони відіграють дуже важливу роль у колообігу речовин і енергії у тих екосистемах, до складу яких вони входять. Отже, ці тварини у значній мірі визначають продуктивність багатьох гідробіоценозів. Загальновідомо, що остання залежить від трофологічних особливостей організмів, які їх утворюють. А червоногі молюски, зокрема витушки, (*Planorbarius*) у цьому плані майже не досліджені. Ті відомості, що є у літературі (Сушкіна, 1949; Цихон-Луканина, 1987), дуже бідні, уривчасті й не дають більш-менш повного уявлення про трофологічні особливості цих тварин.

Метою дослідження було з'ясувати, як впливає голодування різної тривалості на концентрацію гемоглобіну (Hb) в гемолімфі витушки рогової *Planorbarius corneus* (Linné, 1758).

Завдання дослідження:

- 1) вивчити вплив тижневого голодування на вміст гемоглобіну в гемолімфі витушки рогової *Planorbarius corneus* (Linné, 1758);
- 2) вивчити вплив двохтижневого голодування на вміст гемоглобіну в гемолімфі витушки рогової *Planorbarius corneus* (Linné, 1758);
- 3) вивчити вплив трьохтижневого голодування на вміст гемоглобіну в гемолімфі витушки рогової *Planorbarius corneus* (Linné, 1758);
- 4) вивчити вплив голодування на деякі фізіологічні реакції витушки рогової *Planorbarius corneus* (Linné, 1758);
- 5) вивчити вплив голодування на інтенсивність обміну речовин шляхом встановлення кількості гемоглобіну в гемолімфі витушки рогової *Planorbarius corneus* (Linné, 1758);
- 6) вивчити вплив зараженості трематодами на вміст гемоглобіну в гемолімфі витушки рогової *Planorbarius corneus* (Linné, 1758).

Уперше досліджено вплив голодування на вміст гемоглобіну в гемолімфі, а також на деякі поведінкові й деякі фізіологічні реакції витушки рогової. Як матеріал дослідження було використано витушку рогову *Planorbarius corneus* (Linné, 1758) з висотою черепашки від 15 до 33 мм. Матеріал зібраний власноруч у р. Тетерів (Студентський пляж). Період збору – літньо-осінній сезон 2012 року.

У лабораторію тварин доставляли в ємностях, наполовину об'єму заповнених річковою водою для попередження загибелі молюсків від асфіксії й обезводнення їх організму під дією високих температур. Визначення кількості гемоглобіну проводили за методикою О.І. Уваєвої та О.В. Павлюченко (2010 року). Методика була видозмінена для визначення кількості гемоглобіну в молюсків.

Вміст гемоглобіну в гемолімфі встановлювали колориметричним методом Салі (Гемометр Салі). Принцип визначення гемоглобіну за методом Салі полягає в тому, що розчин солянокислого гематину досліджуваної крові розводять дистильованою водою до кольору стандартного розчину. Знаючи кількість гемоглобіну в стандарті, легко розрахувати його кількість у досліджуваній крові (гемолімфі). Так як концентрація гемоглобіну в гемолімфі молюсків порівняно невелика, кольорові еталони, розраховані на показники вмісту гемоглобіну в крові, в такому випадку не дають ефективного результату, в зв'язку з чим нами було взято втричі більший об'єм гемолімфи для аналізу, як це рекомендовано робити за передбаченою методикою. Відповідно в кінцевому результаті проводився перерахунок.

Представники родини *Bulinidae* мають у гемолімфі розчинений у плазмі гемоглобін [10] – один із дихальних пігментів гемолімфи молюсків. Питання про функціональне навантаження цього пігменту давно обговорюють дослідники [8, 9], однак, нема однозначного погляду на цю проблему. Одні з них [5] вважають, що головною функцією гемоглобіну є транспортування кисню до тканин та вуглекислого газу від них, інші [7] переконані, що він підтримує колоїдно-осмотичний тиск гемолімфи. Існує також думка, що цей білок є одним із важливих чинників водно-сольового обміну. Припускають [2], що гемоглобін забезпечує високу буферну ємність гемолімфи тоді, коли молюски переходять на анаеробний шлях обміну. Аналіз усіх висловлених думок привів до висновку [3] про поліфункціональні можливості цього дихального білка.

До таких тварин відноситься і представник легеневих молюсків – витушка рогова (*Planorbis cornutus*). Ці молюски, як правило, мешканці мулистих водойм, тому значну частину свого життя вони проводять в умовах несприятливого кисневого режиму. До поверхневої плівки води вони піднімаються тільки тоді, коли резерв кисню в їх легенях помітно скорочується. Наявність у гемолімфі гемоглобіну, зв'язуючого кисень, дає можливість *Planorbis cornutus* рідше підніматися на поверхню для поповнення запасів повітря, необхідних для дихання.

Необхідно відмітити, що вміст гемоглобіну в внутрішньому середовищі молюсків (гемолімфі) – чудовий показник рівня інтенсивності їх загального обміну. Цей показник дає підстави судити про стадії паталогічного процесу, який розвивається у молюсків у результаті голодування.

Нами було встановлено, що у контролі вміст гемоглобіну в гемолімфі незаражених особин становив 4,003 г/%, у заражених – 4,25 г/%. У

голодуючих тварин через 7 діб вміст гемоглобіну незаражених особин становив 4,30 г/%, а заражених – 4,79 г/%, через 14 діб незаражені – 4,4 г/%, а заражені – 4,51 г/%, через 21 добу незаражені – 3,71 г/%, заражені – 3,90 г/%.

У голодуючих тварин через 21 добу зареєстровано статистично вірогідне скорочення концентрації гемоглобіну майже однакового рівня у всіх тварин. Це свідчить про те, що за цих обставин прискорюється перетворення гемоглобіну на окси-гемоглобін. Це – один із проявів неспецифічної захисно-приспосувальної реакції, котра полягає у підвищенні рівня загального обміну речовин у відповідь на дію несприятливих чинників середовища [4].

Висновок. При голодуванні витушки рогової вміст гемоглобіну в гемолімфі знижується. Про це свідчить проведене нами дослідження.

Наявність парентит різних видів трематод за однакової інтенсивності інвазії неоднаково впливає на показники гемолімфи. Одні види паразитів (*E. aconiatum*) ведуть до підвищення обмінних процесів, інші (*C. cornutus*) – до зниження, ще інші (*T. excavata*) є байдужим чинником. Комплексне дослідження головних фізико-хімічних показників гемолімфи в подальшому дасть змогу з'ясувати вплив різних груп токсичних речовин на досліджених гідробіонтів та дозволить використовувати їх як тест – об'єкти для біологічного моніторингу зовнішнього середовища.

Список використаної літератури

1. Браун В. Настольная книга любителя природы / Браун В.; пер. с англ. – Л.: Гидрометиздат, 1985 – 136 с.
2. Алякринская И.О. Гемоглобины и гемоцианины беспозвоночных / Алякринская И.О. – М.: Наука, 1979. – 155 с.
3. Алякринская И.О. Функциональная роль гемоглобина в гемолимфе некоторых представителей семейства Planorbidae (Gastropoda, Pulmonata) / Алякринская И.О. // Гидробиол. журн. – 1996.
4. Стадниченко А. П. Вплив сумісної дії голодування і йонів цинку водного середовища на вміст гемоглобіну в гемолімфі витушки / Стадниченко А. П., Іваненко Л. Д., Гирич В. К., Лаврук О. О., Толочко М. І., Трофимчук Т. С.
5. Коржуев П.А. Гемоглобин. Сравнительная физиология и биохимия / Коржуев П.А. – М.-Л.: Наука, 1964. – 287 с.
6. Догель В. А. Зоология беспозвоночных / Догель В. А. – М., 1975. – 605 с.
7. Флоркэн М. Биохимическая эволюция / Флоркэн М. – М.-Л., 1947. – 75 с.
8. Borden M.A. A study of the respiration and of the function of haemolymph in *Planorbis corneus* and *Arenicola marina* / Borden M.A. // J. Marine Biol. Assoc. – U.K., 1931. – Vol. 17. – P.709-735.
9. Jones J.D. Aspects of respirations in *Planorbis corneus* and *Limnaea stagnalis* / Jones J.D. // Comp. Biochem and Physiol. – 1961. – Vol.4. N1. – P.1-29.
10. Lankester R. A contribution to the knowledge of hemoglobin / Lankester R. // Proc. Roy. Soc. – London, 1872. – Vol.21. – P.70-81.

О.В. Зинюк, магістрант природничого факультету.
Р.О. Денисюк, канд. хім. наук

Взаємодія CdTe, Zn_xCd_{1-x}Te, Cd_xHg_{1-x}Te з розчинами системи I₂–HI

Напівпровідникові сполуки на основі CdTe являють інтерес з точки зору практичного застосування в якості світлочутливих елементів і абсорбційних фільтрів, анізотропних термоелектричних елементів, термоелектричних сенсорів та пасивних оптичних деталей – імерсійних лінз. CdTe застосовується для отримання високоефективних сонячних батарей, γ - і χ -детекторів, Zn_xCd_{1-x}Te – для лазерів у видимій частині спектра, Cd_xHg_{1-x}Te (КРТ) – для виготовлення інфрачервоних фотоприймачів далекого і середнього ІЧ-діапазону [1].

Для виготовлення якісних та довговічних приладів на їх основі необхідно сформувати якісну бездефектну поверхню із заданою шорсткістю, орієнтацією атомів. Для цього найчастіше використовують процеси хімічного полірування травильними композиціями з низькими швидкостями травлення. Більшість запропонованих травників є токсичними та володіють порівняно високими швидкостями розчинення, тому існує необхідність у дослідженні нових, більш придатних для контрольованого полірування, композицій. Такими властивостями володіють йодвмісні травники [2].

Вивчення явищ, що протікають на границі розділу "напівпровідник – травник", є особливо актуальним, оскільки, як показують дослідження, в результаті травлення на поверхні кристалів утворюється плівка, склад та структура якої залежить від характеру та умов проведення процесу [3].

Методика виконання експерименту.

У роботі досліджувалися залежності швидкості розчинення CdTe та твердих розчинів Zn_{0,04}Cd_{0,96}Te, Zn_{0,1}Cd_{0,9}Te та Cd_{0,2}Hg_{0,8}Te від концентрації I₂ в HI з використанням установки для хіміко-динамічного полірування (ХДП) при $T = 293 \pm 0,5$ К і швидкості обертання диску 80 хв^{-1} [4]. Швидкість травлення визначали за зменшенням товщини кристалу за допомогою годинникового індикатора ІЧ-1 з точністю $\pm 0,5$ мкм. Час травлення вибирали таким чином, щоб за одну обробку знімалось 20-50 мкм матеріалу. Різницю товщини визначали як середнє арифметичне трьох-чотирьох вимірювань в одних і тих же точках пластини до і після травлення (розбіжність у товщині не перевищувала 5 %) [5]. Для експерименту використовували 54 %-вий розчин HI та кристалічний йод, реактиви марки «х.ч.». Після травлення зразки промивали 0,5 М розчином натрій тіосульфату (Na₂S₂O₃) та великою кількістю дистильованої води, після чого їх висушували на повітрі.

Для потенціометричного дослідження з даних зразків напівпровідників готували точкові електроди. Електродні потенціали вимірювали та записували на персональний комп'ютер з інтервалом 2 секунди за допомогою іонометру И-160М при температурі $293 \pm 0,5$ К в статичному режимі. Електродом порівняння слугував насичений хлор-срібний електрод з потенціалом 0,2445 В.

Результати дослідження.

Встановлено, що швидкості травлення в досліджуваних розчинах для напівпровідників знаходяться в межах від 4 до 14 мкм/хв. (рис. 1).

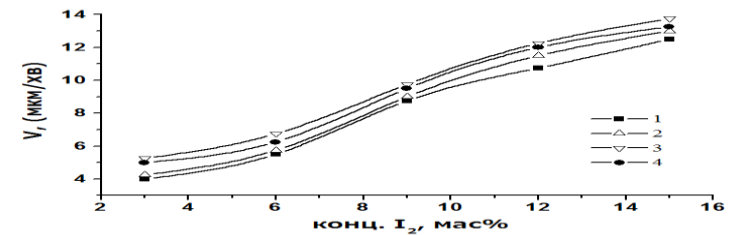


Рис. 1. Концентраційні залежності швидкості травлення (мкм/хв) $CdTe$ (1), $Zn_{0,04}Cd_{0,96}Te$ (2), $Zn_{0,1}Cd_{0,9}Te$ (3), $Cd_{0,2}Hg_{0,8}Te$ (4) в розчинах $I_2 - HI$ ($T = 293 K$, $\gamma = 82 \text{ хв}^{-1}$)

Для $CdTe$ швидкість взаємодії є найменшою і знаходиться в межах від 4 до 12,5 мкм/хв. Використовуючи травильні розчини з концентрацією йоду 6-15 мас. %, утворюється блискуча якісна поверхня, швидкість розчинення при цьому дорівнює 5,5-12,5 мкм/хв.

Для твердих розчинів $Zn_{0,04}Cd_{0,96}Te$ та $Zn_{0,1}Cd_{0,9}Te$ швидкість хімічного травлення поверхні в досліджуваних розчинах перебуває в межах від 4,25 до 13,75 мкм/хв та 5,25-13,75 мкм/хв відповідно. В усіх досліджуваних травильних композиціях системи $I_2 - HI$ спостерігається утворення якісної полірованої поверхні без ямок та інших дислокацій. Тобто всі травильні композиції обраного діапазону сумішей $I_2 - HI$ володіють хорошими поліруючими властивостями відносно даних твердих розчинів $Zn_xCd_{1-x}Te$ і можуть бути використані на практиці. Також встановлено, що при збільшенні легуючого компонента твердого розчину (Zn) призводить до покращення якості поверхні напівпровідника.

Монокристали $Cd_{0,2}Hg_{0,8}Te$ розчиняються з швидкістю 5-13,25 мкм/хв з формуванням полірованої поверхні в травильних композиціях з вмістом I_2 9-15 мас. % в йодидній кислоті. Швидкість травлення при цьому становить 9,5-13,25 мкм/хв.

Значення електродних потенціалів процесу полірування $CdTe$ та твердих розчинів на його основі травильними розчинами системи $I_2 - HI$ визначали для встановлення можливих процесів, що виникають на поверхні розділу фаз. Встановлено що електродні потенціали процесу саморозчинення знаходяться в межах 0,203-0,263 В (рис. 2 А). Електродні потенціали у всіх поліруючих розчинах з часом поступово знижуються впродовж першої хвилини травлення, а далі стабілізуються, що свідчить про розчинення напівпровідників без утворення важкорозчинних сполук (рис. 2 Б). На основі отриманих значень електродних потенціалів робимо припущення про проходження наступних реакцій:

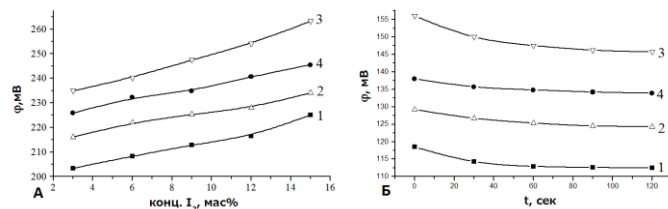
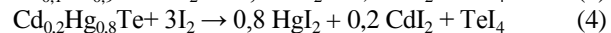
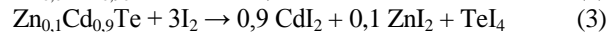
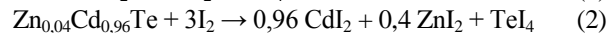


Рис. 2. Залежність зміни електродних потенціалів CdTe (1), $\text{Zn}_{0,04}\text{Cd}_{0,96}\text{Te}$ (2), $\text{Zn}_{0,1}\text{Cd}_{0,9}\text{Te}$ (3), $\text{Cd}_{0,2}\text{Hg}_{0,8}\text{Te}$ (4) від концентрації I_2 в травильному розчині системи $\text{I}_2 - \text{HI}$ (А) та Електродні потенціали процесу полірування CdTe (1), $\text{Zn}_{0,04}\text{Cd}_{0,96}\text{Te}$ (2), $\text{Zn}_{0,1}\text{Cd}_{0,9}\text{Te}$ (3), $\text{Cd}_{0,2}\text{Hg}_{0,8}\text{Te}$ (4) у розчині 15 мас. % I_2 в HI (Б)

Визначено, що чим більша концентрація йоду, тим вищі значення електродних потенціалів полірування CdTe та твердих розчинів на його основі. Це пояснюється зростанням швидкості травлення, що, в свою чергу, призводить до покращення якості полірованої поверхні даних зразків напівпровідників.

Збільшення вмісту Zn у твердому розчині спричинює зростання потенціалу полірування. Це пояснюється збільшенням швидкості травлення напівпровідників та різниці електродних потенціалів системи «напівпровідник – травильна композиція». При заміщенні атомів кадмію на атоми цинку має збільшуватись значення електродних потенціалів, оскільки цинк є більш активним ніж кадмій, і чим більше цинку, тим більшим повинна бути електрорушійна сила даної системи, що ми і спостерігаємо. Тобто, чим більший вмісту Zn у твердому розчині, тим якість поверхні зразку після травлення поліпшується.

Висновки. Визначені концентраційні залежності швидкості травлення і якості полірованої поверхні CdTe та твердих розчинів $\text{Zn}_{0,04}\text{Cd}_{0,96}\text{Te}$, $\text{Zn}_{0,1}\text{Cd}_{0,9}\text{Te}$ та $\text{Cd}_{0,2}\text{Hg}_{0,8}\text{Te}$ в розчинах системи $\text{I}_2 - \text{HI}$. Встановлено електродні потенціали саморозчинення зразків CdTe та твердих розчинів $\text{Zn}_x\text{Cd}_{1-x}\text{Te}$ та $\text{Cd}_x\text{Hg}_{1-x}\text{Te}$ в поліруючих травних композиціях системи $\text{I}_2 - \text{HI}$. Встановлені часові залежності зміни потенціалів саморозчинення CdTe, $\text{Zn}_x\text{Cd}_{1-x}\text{Te}$ та $\text{Cd}_x\text{Hg}_{1-x}\text{Te}$ у травильних розчинах системи $\text{I}_2 - \text{HI}$. Побудовано залежності „склад розчину – електродні потенціали” для CdTe, $\text{Zn}_x\text{Cd}_{1-x}\text{Te}$ та $\text{Cd}_x\text{Hg}_{1-x}\text{Te}$ і встановлено, що чим більша концентрація окисника (йоду) у травильних розчинах системи $\text{I}_2 - \text{HI}$, тим вищі значення електродних потенціалів полірування CdTe та твердих розчинів на його основі. Встановлено, що збільшення вмісту Zn у складі твердого розчину спричинює

зростання електродного потенціалу. При цьому його збільшення призводить до підвищення швидкості травлення зразків напівпровідника та покращення якості їх поверхні. На основі отриманих значень електродних потенціалів зроблено припущення про проходження можливих реакцій при розчиненні CdTe та твердих розчинів на його основі у йодовмісних травильних композиціях на основі системи $I_2 - HI$.

Список використаної літератури

1. Томашик В.Н. Полирующее травление полупроводниковых соединений типа $A^{IV}B^{VI}$ / В.Н.Томашик, З.Ф.Томашик // Неорган. материалы. – 1997. – Т. 33, № 12. – С. 1451-1455.
2. Перевоицков В.А. Процессы химико-динамического полирования поверхности полупроводников / В.А.Перевоицков // Высокочистые вещества. – 1995. – № 2. – С. 5-29.
3. Томашик З.Ф. Химическое травление теллурида кадмия и твердых растворов на его основе в йодметанольных травильных композициях / З.Ф.Томашик, О.Р.Гуменюк, В.Н.Томашик // Конденсир. среды и межфаз. границы. – 2002. – Т. 4, № 2. – С. 159-161.
4. Луфт Б.Д. Физико-химические методы обработки поверхности полупроводников // Б.Д.Луфт, В.А.Перевоицков, Л.Н.Возмилова [и др.] – М.: Радио и связь, 1982. – 136 с.
5. Орлова Г.М. Кинетические закономерности травления соединений типа $A^{IV}B^{VI}$ / Г.М.Орлова, Т.П.Ермолаева // Журн. прикл. химии. – 1981. – Т. 54, № 9. – С. 1960-1963.

*Н. Капець, магістрант природничого факультету;
В.А.Бурлака, докт. сільськогосподарських наук, професор
(Житомирський державний університет імені Івана Франка)*

Синтаксономічна структура лишайникових угруповань Центрального Полісся

Вивчення рослинних угруповань з метою отримання деталізованих знань про фітоценози, їх поширення, склад, структуру та динаміку в просторових та часових межах має важливе значення для сучасної науки. Варто відзначити, що у наш час геоботанікою нагромаджено велику теоретичну базу знань стосовно угруповань судинних рослин, тоді як дані про участь лишайників у них майже відсутні. Ще більш важливою проблемою є відсутність інформації стосовно епілітних екосистем різних рівнів розвитку, в яких лишайники займають домінантне положення. Вивчення таких екосистем дозволить отримати не лише інформацію про кількісний та якісний склад, їх розвиток та подальшу трансформацію, а також може бути використано при розробці шляхів моніторингу та охорони природних екосистем з метою збереження цілісності біологічних систем. Великої актуальності нині набирає еколого-ценотичне вивчення лишайників. Важливим аспектом є дослідження

угруповань лишайникової рослинності у контексті піонерних рослинних угруповань. Певний внесок у розробку даної тематики належить і українським ученим Я. П. Дідуху, О.О. Редченку та Ю.Р. Шеляг-Сосонко, які наводять три класи лишайникової рослинності, два з яких є характерними для кислих гірських порід (*Rhizocarpetea geographici* Wirlh 1972, *Verrucarietea nigricantis* Wirlh 1972), а один для бріоугруповань, що селяться переважно на гнилій деревині або на стовбурах дерев (*Cladonio digitatae-Lepidosietea reptantis* Jez. s Vondr. 1962) Розробка даної теми є важливим етапом для розкриття особливостей динаміки рослинних угруповань, саме тому викликає активний інтерес з боку науковців [9, с.12].

Для вивчення еколого-ценотичних особливостей лишайників нами було використано загальноприйняті методи польових досліджень, серед яких перевага надавалась маршрутно-експедиційним та стаціонарним. Геоботанічні описи лишайникової рослинності виконано згідно методики Браун-Бланке, за якою передбачається виділення ділянок з гомогенною рослинністю, опис їх видового складу та рясності кожного виду в її межах відповідно до шкали рясності Браун-Бланке. [1; 2; 6; 4]. Синтетичний етап обробки матеріалів польових досліджень показав, що в результаті ряду польових досліджень за методикою Браун-Бланке на гранітах Коростишівського району та кварцитах Овруцького району Житомирської області та камеральної обробки отриманого матеріалу, нами виділено шість асоціацій лишайникової рослинності, що об'єднують 17 видів лишайників – *Physciaetum adscendenis* Frey Ochsner 1926, *Xanthoparmelietum protomatri* Ochsner 1928, *Parmelietum protomatri* Ochsner 1928, *Lecanorion subfuscae* Ochsner 1928, *Cladonietum mitis* Klement 1955, *Cladonietum coniocraeae* Duvidg 1942. З них дві - *Physciaetum adscendenis* та *Physciaetum adscendenis* об'єднано у союз *Lecanorion subfuscae* Ochsner 1928.

D.s. Ass. *Physciaetum adscendenis* Frey Ochsner 1926

Асоціація *Physciaetum adscendenis* має синонім *Physciaetum adscendenis* Frey Ochsner 1926. Це угруповання характерне для епіфітних та ендолітних форм лишайників. Діагностичними видами для цієї асоціації є *Phaeophyscia orbicularis* та *Physcia adscendens* - листуваті лишайники родини *Parmeliaceae*, що мають розеткоподібну слань сіруватого відтінку. Асоціація поширена на різних породах листяних та хвойних дерев, також дане угруповання є характерним для гранітних скель з північною та західною експозицією. Географічним ареалом поширення є виходи гранітів на території Коростишівського району.

Видове різноманіття у межах асоціації може бути представлене наступними видами: *Parmelia sulcata*, *Parmelia omphalodes*, *Hypogymnia physodes* та *Melanelia* sp., *Physcia aipolia*, *P. biziana*, *P. stellaris*, *Phaeophyscia orbicularis*, *Physconia distorta*, *P. perisidiosa*, *Melanelixia subargentifera*, *Xanthoria parietina*, *Candelaria concolor*, *Candelariella aurella*, *C. Xanthostigma*

D.s. Ass. *Xanthoparmelietum protomatri* Ochsner 1928

Асоціація *Pleurostictetum acetobuli* має повну назву *Pleurostictetum acetobuli* Ochsner 1928.

Асоціація характерна для дерев'яних та кам'янистих субстратів. Діагностичним видом для угруповання є вид *Pleurosticta acetabulum* – листуватий лишайник родини *Parmeliaceae*. Видове різноманіття у межах асоціації може бути представлене наступними видами *Pleurosticta acetabulum*, *Parmelina tiliacea*, *P. carporrhizans*, *Melanohalea exasperata*, *Melanelixia glabra*, *Parmotrema perlatum*, *Anaptychia ciliaris*. Асоціація характерна переважно для різних порід листяних дерев, досить часто зустрічається на гранітних скелях з північною та східною експозицією. Дане угруповання відмічене на території Коростишівського району.

D.s. Ass. Parmelietum protomatri Ochsner 1928

Асоціація *Parmelietum acetobuli* має повну назву *Parmelietum acetobuli* Ochsner 1928.

Асоціація характерна для кам'янистих та деревних субстратів. Діагностичним видом є листуватий лишайник родини *Parmeliaceae* – *Parmelia sulcata*, також у межах даного угруповання можуть бути поширені інші представники цієї родини а також *Physciaceae* – *Physconia distorta*, *P. Perisidiosa*, *Physcia adscendens*. Угруповання *Parmelietum acetobuli* характерне для прибереж гранітних скель, а також для різних деревних порід. Дана асоціація відмічена на території Коростишівського району.

D.s. Ass. Cladonietum mitis Klement 1955

Асоціація *Cladonietum mitis* має повну назву *Cladonietum mitis* Klement 1955.

Асоціація поширена на деревних та кам'янистих субстратах, збагачених органікою. Діагностичним видом є листуватий лишайник родини *Cladoniaceae* - *Cladonia mitis* для яких характерною є наявність первинної лусочкоподібної слані та вторинної – у вигляді подеціїв. У межах асоціації також можуть бути присутні деякі види мохоподібних. Угруповання притаманне для різних кам'янистих субстратів, зокрема кварцитних, збагачених гумусом. Асоціація *Cladonietum mitis* відмічена на території Овруцького району.

D.s. Ass. Cladonietum coniocraeae Duving 1942

Асоціація *Cladonietum coniocraeae* має повну назву *Cladonietum coniocraeae* Duving 1942.

Асоціація притаманна для кам'янистих збагачених органікою субстратів, а також стовбурів багатьох листяних та хвойних порід дерев. Видове різноманіття у межах асоціації представлене видами родини *Cladoniaceae*, зокрема *Cladonia coniocrea*, *C. pyxidata*, *C. chlorophaea*, *C. verticillata*, а також часто зустрічаються представники родини *Peltigeraceae* – *Peltigera. membranacea*, *P. praetextata*, *P. polydactyla*. Поряд з лишайниками в межах даної асоціації можуть бути присутні деякі види мохоподібних. Діагностичними видами для даного угруповання є *Cladonia coniocraea*

Cladonia verticillata. Угрупування притаманне для різних збагачених гумусом кам'янистих субстратів, зокрема кварцитних. Асоціація *Cladonietum coniocraeae* відмічена на території Овруцького району.

Таким чином, застосувавши флористичну класифікацію Браун-Бланке на кам'янистих відслоненнях Українського кристалічного щита території Центрального Полісся та камеральної обробки матеріалів польових досліджень, нами виділено п'ять лишайникових асоціацій, що об'єднують 17 видів лишайників – *Physciaetum adscendenis* Frey Ochsner 1926, *Pleurostictetum acetobuli* Ochsner 1928, *Parmelietum acetabuli* Ochsner 1928, *Cladonietum mitis* Klement 1955, *Cladonietum coniocraeae* Duvidg 1942), дві з яких (*Physciaetum adscendenis* Frey Ochsner 1926, *Xanthoparmelietum protomatri* Ochsner 1928) об'єднано у союз *Lecanorion subfuscae* Ochsner 1928.

Список використаної літератури

1. Дідух Я.П. Проблема дослідження рідкісних рослинних угруповань України в аспекті класифікації Браун-Бланке / Дідух Я.П., Соломаха В.А. // Укр. фітоцен. збірник. – 1996. – Сер. А., вип. 2. – С. 3-5.
2. Кондратюк С.Я. Ліхеноіндикація / Кондратюк С.Я. – К.: ТОВ «КОД», 2006.
3. Контар І.С. Динаміка рослинного покриву відслонень кристалічних порід Полісся та Лісостепу України / Контар І.С. // Укр. ботан. журн. – 2000. – Т.57, № 6. – С. 676-689.
4. Миркин Б.М. Что такое растительные сообщества / Миркин Б.М. – М.: Наука, 1986. – 161 с.
5. Окснер А.М. Определитель лишайников СССР / Окснер А.М. – Л.: Наука, 1974. – 2 том.
6. Павлов П.М. Гербарий Московского университета / Павлов П.М. – М., 1978.
7. Соломаха В.А. Синтаксономія рослинності України / Соломаха В.А. // Український фітоценологічний збірник. – К.: Фітосоціоцентр, 1996. – № 4(5). – 120 с. – Сер. А. Фітосоціологія.
8. Соломаха В.А. Синтаксономія рослинності України. Третє наближення. – К.: Фітосоціоцентр, 2008. – 296 с.
9. Федоренко Н.М. Лишайники та ліхенофільні гриби Житомирської області / Федоренко Н.М., Кондратюк С.Я., Орлов О.О. – Житомир: Рута, 2006.
10. . Paoli L. S. Loppi Assessment of environmental quality by the diversity of epiphytic lichens in a semi-arid Mediterranean area (Val Basento, South Italy) / L. Paoli, A. Guttová. – Bratislava: Biologia, 2006. – P. 425-431.
11. Nimis P.L., Scheidegger C. & Wolseley P.A.(eds). Monitoring with Lichens – Monitoring Lichens. Kluwer Academic Publishers, Dordrecht, Boston, London, 2002. – 403 p.
12. Oliver Bricaud, Les lichens des forêts de la région méditerranéenne française Marseille, 2010. - 118 p.

А. О. Крижанівська, магістрант природничого факультету;

О. І. Уваєва, канд. біол. наук, доцент

(Житомирський державний університет імені Івана Франка)

Фільтраційна робота найпоширеніших двостулкових молюсків та їх роль в процесах самоочищення природних водойм м. Житомира

Двостулкові молюски відіграють значну роль у водних екосистемах, і детальне вивчення двостулкових молюсків необхідне для вірного розуміння багатьох біологічних процесів, що відбуваються в гідроекосистемах.

Як потужний компонент біофільтру, ці тварини сприяють очищенню води від мінеральних і органічних суспензій: завдяки поєднанню фільтрації зі седиментацією завислий у воді матеріал осідає на поверхні зябер та інших частинах тіла молюсків, вкритих миготливим епітелієм, концентрується у слизові грудочки і далі або споживається молюском, або виводиться назовні й осаджується на дно. Отже, ці тварини беруть участь у процесах біологічного самоочищення природних вод.

Одна особина за добу пропускає через себе декілька літрів води, поглинаючи при цьому не лише поживні речовини і кисень, але і хвороботворні бактерії й токсичні речовини.

Молюски поглинають важкі метали, титан, марганець, алюміній. Вода, що пройшла фільтраційний апарат молюска, повністю звільнена від суспензії, яка осідає на дні водойм у вигляді аглютинатів [2].

Загальновідомо, що в останні десятиріччя більшість річок і озер на території України забруднюється промисловими, сільськогосподарськими та побутовими відходами. Двостулкові молюски, з одного боку, маючи фільтраційний спосіб живлення, допомагають водним екосистемам очиститись, а з іншого – різноманітні поліутанти пригнічують очисну роботу молюсків [3]. Отже, тема статті й дослідження є актуальні.

Що стосується молюсків, то фільтраційний спосіб живлення двостулкових молюсків описаний багатьма дослідниками: Алексенко Т. Л. (1995); Алімов А. Ф. (1981); Воскресенський К. А. (1949); Жадин (1960); Остроумов С. А. (2001); Цихон-Луканина Е. А. (1987).

Метою роботи було дослідити фільтраційну і седиментаційну роботу двостулкових молюсків.

Для досягнення мети було поставлені такі завдання:

- Дослідити особливості фільтрації води двостулковими молюсками різних видів.
- Оцінити фільтраційну роботу молюсків різного віку та щільності поселення.
- З'ясувати вплив концентрації зависів на фільтраційну активність двостулкових молюсків.
- Дослідити седиментаційну роботу різних видів двостулкових молюсків.
- Розробити рекомендації по використанню матеріалів магістерської роботи при викладанні біології у загальноосвітній школі.

Опис дослідження. Об'єктом дослідження були прісноводні двостулкові молюски *Anodonta cygnea*, *Unio pictorum*, *Unio tumidus*, *Unio conus*. Робота проводилася протягом 2011–2012 рр. Усього досліджено 482 екз. молюсків.

Досліджувана група молюсків поселяється у прісних водоймах. Двостулкові молюски населяють більшість річок, озер України, а також поширені на території колишнього СРСР, всієї Євразії [5].

Досліджувані молюски були взяті із річки Тетерів у м. Житомирі.

Під час дослідження користувалися такими методиками: методика збирання і транспортування молюсків (Жадин, 1960), методика визначення видової приналежності (Стадниченко, 1984) [5], методика визначення віку, маси та розмірів молюсків (Стадниченко, 1984), визначення швидкості фільтрації води молюсками (Алимов, 1981) [1], методика визначення швидкості седиментації (Балан, Вексларський, Вєрвєс та ін. 2002), статична обробка цифрових даних (В. П. Боровиков, И. П. Боровиков, 1997).

За результатами проведених досліджень нами було виявлено, що різні види двостулкових молюсків мають неоднакову фільтраційну здатність. У таблиці наведено відомості фільтраційної роботи 5 видів двостулкових молюсків.

Вид	Довжина черепашки, Мм	Маса одного молоска, г	Швидкість фільтрації (F, середнє значення)	
			мл/екз.•год	мл/г•год
<i>U. pictorum</i>	7,3–7,4	35,8–41,2	305	7,8
<i>U. conus</i>	6,6–6,7	25,6–27,0	319	11,8
<i>U. tumidus</i>	6,7–7,4	34–41	240	6,2
<i>A. cygnea</i>	11,4–11,7	150–161	327	2,1
<i>C. piscinale</i>	7,0–7,3	35–44	293	7,1

Найбільші показники швидкості фільтрації зареєстровано в *A. Cygnea* – 327 мл/екз.•год, найменшу – *U. tumidus* – 240 мл/екз.•год. Швидкість фільтрації, яка розрахована на одиницю маси тіла особини (мл/г•год), найбільша в *U. conus* – 11,8 мл/г•год, найменша – в *A. cygnea* – 2,1 мл/г•год.

Також нами досліджувався вплив вікових особливостей на фільтраційну роботу двостулкових молюсків.

Було виявлено, що у процесі індивідуального розвитку молюсків швидкість фільтрації води збільшується із збільшенням їх розмірів. Збільшення фільтраційної активності молюсків з віком насамперед пов'язане із збільшенням розмірів зябрового апарату тварин, а отже, і їх площі. Також на ефективність фільтрації впливає робота війок миготливого епітелію зябер.

Швидкість фільтрації, яка розрахована на одиницю маси тіла особини, збільшується пропорційно зменшенню тіла молоска

Отже, ефективність осадження зависів є вищою у дрібних особин молюсків.

Розраховано рівняння залежності швидкості фільтрації води від сирової маси у 5 видів прісноводних двостулкових молюсків.

На нашу думку, кращим показником віку молюсків є саме їх сира маса тіла, порівняно з лінійними розмірами. Адже маса тіла відображає масу живої речовини, яка бере участь у процесах метаболізму. Крім того, масу тіла можна легко за допомогою відповідних коефіцієнтів перевести в інші одиниці (енергетичні, інтенсивність обміну, фільтраційна активність та ін.).

Зв'язок швидкості фільтрації з масою тіла апроксимований у вигляді степеневої функції: $F = m W^n$, де F – швидкість фільтрації, мл/екз.·год, W – маса тіла, г, m – коефіцієнт пропорційності, n – коефіцієнт регресії [1].

Справедливість вираження цієї залежності степеневою функцією підтверджена для інших двостулкових молюсків роботами Алімова, Золотницького, Крука та інших малакологів [1, 2].

При вивченні фільтраційної роботи молюсків за різної щільності поселення встановлено, що є залежність між швидкістю фільтрації від щільності поселення молюсків. Оптимальні результати спостерігаються за щільності поселення *U. pictorum* 4 екз. на 500 мл води. Із збільшенням чисельності молюсків зменшувалася фільтраційна робота двостулкових молюсків, це можна пов'язати із зменшенням кисню для молюсків.

Нами виявлена залежність між швидкістю фільтрації й концентрацією зависів. Статистична обробка дослідних даних за методом найменших квадратів показала, що залежність швидкості фільтрації від концентрації зависів має криволінійний характер. Такий зв'язок є загальною закономірністю для молюсків. При збільшенні концентрації зависів фільтраційний апарат молюсків забувається її частинками, що спричиняє зменшення швидкості фільтрації [2].

З одержаних даних зрозуміло, що коли у природних водоймах внаслідок антропогенного забруднення зростає концентрація зависей (мінерального чи органічного походження), то фільтраційний процес молюсків помітно зменшується, і внаслідок забиття зябер частинками можливі й летальні наслідки.

Двостулкові молюски у водоймах відіграють роль природних біофільтрів, очищаючи воду від мінеральних та органічних завислих частинок. Завдяки поєднанню фільтрації із седиментацією завислий у воді матеріал завдяки роботі війчастого епітелію зябер і мантиї осідає на поверхні зябер, концентрується у слизові грудочки і далі або споживається молюсками, або ж виштовхується тваринами назовні у вигляді аглютинованих слизом комочків – псевдофекалій. Псевдофекалії осаджуються на великі глибини та входять до складу донних відкладів.

Біоседиментація є найголовнішим чинником впливу біоти на розподіл хімічних речовин у водних екосистемах [4].

Вивчаючи седиментаційну роботу двостулкових молюсків, виявлено, що *U. pictorum* осаджують завислі речовини із швидкістю: 5-річні особини – 0,03, 7-річні – 0,06 г/екз.•доба; *U. tumidus* – 5-річні особини – 0,02, 7-річні – 0,06, *C. piscinale* – 5-річні особини – 0,03, 7-річні – 0,05 г/екз.•доба. При цьому молоді особини у перерахунку на одиницю маси тіла особини набагато ефективніше здійснюють седиментаційну роботу.

Висновки. 1. Досліджено фільтраційну роботу 5 видів двостулкових молюсків – *Unio conus*, *U. tumidus*, *U. pictorum*, *Anodonta cygnea*, *Colletopterum piscinale*. Проаналізовано видові особливості очисного потенціалу молюсків: найбільшу швидкість фільтрації відмічено в *A. cygnea*. Швидкість фільтрації, яка розрахована на одиницю маси тіла особини, найбільша в *U. conus*.

2. Зв'язок швидкості фільтрації молюсків з масою тіла апроксимований у вигляді степеневої функції. Розраховано рівняння залежності швидкості фільтрації води від сирової маси у 5 видів прісноводних двостулкових молюсків. Виявлено, що ефективність осадження зависів вище у дрібних особин молюсків.

3. Швидкість фільтрації залежить від щільності поселення молюсків. Оптимальні результати спостерігаються за щільності поселення *U. pictorum* 4 екз. на 500 мл води. Швидкість фільтрації молюсками *U. pictorum* знаходиться у зворотній залежності від концентрації зависів.

4. Наведено відомості седиментаційної роботи 3 видів двостулкових молюсків у р. Тетерів (м. Житомир) – *U. pictorum*, *U. tumidus*, *C. piscinale*.

5. Розроблено рекомендації щодо використання матеріалів магістерської роботи при викладанні біології у загальноосвітній школі.

Список використаної літератури

1. Алимов А. Ф. Функциональная экология пресноводных двустворчатых моллюсков / А. Ф. Алимов. – Л.: Наука, 1981. – 248 с.
2. Золотницкий А. П. Экология фильтрационного питания мидии *Mytilus galloprovincialis* из Чёрного моря / А. П. Золотницкий, Л. С. Крук // Биология моря. – 1990. – № 5. – С. 26–31.
3. Кирпиченко М. Матеріали до вивчення донних тварин заплавних водойм нижньої течії ріки Десни від міста Чернігова до гирла / М. Кирпиченко // Журн. біозоол. Циклу. – 1933. – №1. – С. 75-92.
4. Поликарпов Г. Г. Морская динамическая радиохемэкология / Г. Г. Поликарпов, В. Н. Егоров. – Энергоатомиздат, 1986. – 176 с.
5. Стадниченко А. П. Перлівницеві. Кулькові / А. П. Стадниченко. – К.: Наук. думка, 1984. – 348 с. (Фауна України. Т. 29. вип. 9).

О. Соснова, магістрант природничого факультету;
А. М. Галинська, канд. біолог. наук, асистент
(Житомирський державний університет імені Івана Франка)

Птахи центральної частини Житомирської області

Птахи, як особливий клас хребетних тварин, з'явилися на Землі близько 170-190 млн. років тому. У ході еволюції в них розвинулися складні форми поведінки і взаємозв'язків з оточуючим середовищем, що зумовило різноманіття форм представників цього класу. Високий рівень обміну речовин, різноманітність трофічних зв'язків, здатність до активного польоту дали змогу птахам освоїти всі середовища життя на Землі [2].

Вважається, що орнітологія як наука виникла ще за часів Аристотеля і його трактату „Історія тварин”, у якому поміж інших відомостей міститься інформація з анатомії та способу життя 170 відомих йому на той час видів птахів.

Гніздування є важливим етапом біологічного циклу будь-якого виду птахів, оскільки воно забезпечує оптимальну його чисельність. За місцем розміщення гнізд птахи діляться на три екологічні групи: відкритогнізді, напіввідкритогнізді та закритогнізді. Останні, у свою чергу, можуть бути дуплогніздними, якщо вони розміщують гнізда в природних дуплах дерев та штучних гніздівлях. Саме ця група птахів і стала об'єктом наших досліджень.

Приваблювання дуплогніздників шляхом розвішування штучних гніздівель, що за конструкцією імітували природні місця гніздування, відоме здавна. Перші, доступні широкому загалу праці, присвячені даній темі, були видані природознавцем Володимиром Іверсеном наприкінці 19 століття в Петербурзі. Уже тоді люди розуміли цінність цих птахів та необхідність їх охорони.

Метою роботи є вивчення біологічних особливостей гніздування птахів-дуплогніздників в умовах Лісостепу України на території Овруцького району Житомирської області.

Дана тема є досить актуальною в наш час. В останні роки дрібні види птахів-дуплогніздників мають практичне значення в садівництві, оскільки вони є природними регуляторами чисельності багатьох видів шкідників дерев та плодових культур. Цей метод є екологічно чистим, та, на відміну від інсектицидів, не чинить негативного впливу на здоров'я людини й тварин.

Крім того, на Житомирщині розпочато виконання регіональної програми з вирішення питань Всеукраїнського проекту „Зелений вибір України”. Метою проекту є вирощення екологічно чистої продукції. Масове вирубування дерев спричиняє дефіцит природних місць гніздування (природних дупел). Як наслідок, птахи-дуплогніздники не мають можливості гніздитися та перебувають під антропогенним пресингом.

Науковою новизною роботи є те, що подібні біотехнічні заходи не проводилися на території району досліджень, а наявні дані з інших територій України з цієї теми є здебільшого застарілими та потребують уточнення. Крім того, ми не маємо відомостей щодо реалізації експерименту по приваблюванню птахів-дуплогніздників у нетипові для гніздування даної групи птахів біотопи.

Матеріал, що ліг в основу цієї роботи, був зібраний нами в околицях села Селезівки протягом весняно-літнього періоду 2012 року. В основу роботи покладено прижиттєві методи вивчення особливостей гніздової біології птахів-дуплогнізників. Із цією метою на території району досліджень було виготовлено та розміщено штучні гніздівлі – синичники за конструкцією. Гніздування є одним із найбільш важливих складових річного циклу життя птахів, оскільки це дає можливість популяціям різних видів відновлювати й оптимізувати свою чисельність. Кожний вид, займаючи певну екологічну нішу, знаходиться під постійною дією цілого комплексу біотичних і абіотичних факторів, які за своєю дією можуть здійснювати як стимулюючий, так і інгібуючий вплив на хід початку гніздування. Якщо брати до уваги постійну дію факторів на весь хід гніздування (від початку формування пар, побудови гнізда, до повного відділення молодих птахів від дорослих), дію умов середовища можна розділити на таку, що покращує чи погіршує загальні показники успіху розмноження. Можна також виділити фактори, що діють нейтрально на хід гніздування, але ми ставили за мету показати лише ті чинники, які можна прослідкувати прямими й непрямими методами досліджень. Дію невеликих комплексів факторів або окремі фактори неодноразово досліджували й відмічали в подібних дослідженнях багато вчених.

Нами також були взяті ідеї учених-орнітологів, чиї висновки базувалися на дослідженнях цього й інших видів птахів і, ймовірно, носять загальноорнітологічний характер. Не виключено, що картина гніздування може бути дещо модифікована у зв'язку з отриманням нових даних. На нашу думку, основним стимулом до початку гніздування й яйцекладки служить збільшення довжини світлового дня. Дія цього фактора в умовах експерименту вивчалася Н.Тінбергеном на прикладі канарок. Він показав, що збільшення довжини світлового дня стимулює вироблення статевих гормонів у цих птахів. Тобто існує певне порогове значення цього фактора, яке, ймовірно, є генетично обумовленим і сигналізує птахам про необхідність початку гніздування. За даними наших спостережень, тривалість світлового дня III декади березня є достатньою для того, щоб синиці великі залишили місця зимівлі й відкочували на пошуки місць гніздування. У районі досліджень цей показник становить 12 год 41 хв (станом на 28.03.2005, коли нами відмічався найраніший початок гніздування цього виду птахів). Слід зазначити, що аналогічна тривалість світлового дня припадає на кінець вересня, проте гніздування (та прояв інших показників розмноження таких, як пісня) синиці великої не відбувається. Ймовірно, птахи сприймають як стимул до початку гніздування лише збільшення цього показника, а не його зменшення. Далі, на нашу думку, свій вплив починає чинити температура навколишнього середовища. Потепління стимулює початок яйцекладки, а похолодання чинить зворотний ефект. Тобто саме температурний режим може визначати як ранні дати заселення, так і пізній початок гніздування

синиці великої. Пов'язана з цим інтенсивність початку яйцекладки може варіювати в часовому діапазоні, показуючи максимальні значення з року в рік у різні часові періоди. Згідно з нашими дослідженнями, дія температури навколишнього середовища має дещо запізнювальний ефект. Так під час дії потепління необхідний певний тривалий і стабільний вплив температури (декілька днів), щоб кількість заселень синицею великою штучних гніздівель зроста. У нашому випадку протягом 4-х років спостережень ми виявили, що найбільша кількість заселень штучних гніздівель синицею великою припадала на I декаду квітня. Імовірно, значення температури навколишнього середовища саме цього періоду є оптимальними для початку гніздування синиці великої. Іншим фактором, що, на нашу думку, впливає на перебіг гніздування синиці великої, є бюджет часу. Протягом усього періоду досліджень, у всіх штучних гніздівлях, нами проводились фенологічні спостереження за всіма видами птахів, які їх заселяють. Проаналізувавши ці дані, ми можемо сказати, що синиця велика в районі досліджень може починати кладку в термін у 68 днів (сума днів між найранішою датою початку I кладки і найпізнішою датою початку II кладки за весь період досліджень). Відомо, що синиця велика робить дві кладки. Тому, фактично, вона має ще набагато менше часу, адже в цей період (68 днів) входить час на побудову гнізда, відкладання першої кладки, інкубацію та вирощування пташенят (48 – 56 днів). Теоретично протягом бюджету часу початок цього процесу потенційно можливий будь-коли, але зволікання з часом початку першої кладки не може не впливати на наявність другої кладки – птахи просто не мають можливості її здійснити.

Досліджуючи гніздову біологію синиці великої, ми спостерігали ряд цікавих фактів поведінки дорослих птахів. Наприклад, ми помітили, що в період насиджування деякі самки намагаються налякати спостерігача, коли той підіймає зйомну кришку синичника, інші в такому випадку взагалі покидають гніздівлю без видимих слідів занепокоєння. Нами також констатовано дуже цікавий випадок виселення однією синицею іншої синиці-хазяїна гніздової з території, яка до цього часу встигла відкласти I кладку й почала насиджувати.

Домінуючими видами птахів, що найбільш інтенсивно заселяють штучні гніздівлі на території району досліджень, є: синиця велика (70,1 %) та горобець польовий (20,7 %). Меншою мірою: мухоловка строката (2,3%), синиця блакитна (4,6 %), сойка (1,1 %), повзик (1,1 %).

Проведені в 2012 році дослідження по вивченню успішності заселення птахами дуплогніздниками штучних гніздівель, розвішених у лісових біотопах, довели наявність дефіциту природних місць гніздування. Нами був застосований модифікований метод з перевішування штучних гніздівель. Зближувалася гніздівля синиці великої до горобця польового. Велику роль у виокремленні власного синичника в синиць відігравали позивні звуки пташенят свого виду.

Дорослі птахи горобця польового вивчали обидва синичники, проте в жоден не залітали. Також нами був застосований метод з перекладання яєць птахів різних видів. Установлено, що дорослі птахи синиці великої здатні успішно вигодовувати пташенят горобця польового, а дорослі горобці польові та мухоловки строкаті – пташенят синиці великої. Дослідження з приваблювання дуплогніздників у нетипові для гніздування біотопи довели можливість гніздування синиці великої та горобця польового на заплавлених луках, в очеретяних заростях (синиця велика та горобець польовий) та поблизу агроценозів (горобець польовий). Перебіг гніздування цих птахів у нетиповому біотопі не відрізнявся від гніздування в лісових ценозах.

На перебіг гніздування синиці великої впливають ряд факторів живої та неживої природи (тривалість світлового дня, наявність дупла, вільної гніздової території, температура довкілля, бюджет часу, гніздовий досвід птаха, дефіцит корму, наявність хижаків та інших видів тварин, фактор турбування гнізд людиною). Ці фактори за своєю дією чинять або стимулюючий, або інгібуючий вплив на показники успішності гніздування.

Список використаної літератури

1. Благосклонов К.Н. Гнездование и привлечение птиц в сады и парки / Благосклонов К.Н. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1991. – 251 с.
2. Кныш Н.П. Экология размножения мухоловки-белошейки в лесостепных / Кныш Н.П. // Беркут. – 2004. – Т. 12, Вып. 1-2. – С. 100-111.
3. Лебідь Е.О. Хижацтво лісового вовчка (*Driomis nitedula* Pall.) на дрібних дуплогніздових птахів / Лебідь Е.О., Книш М.П. // Вакалівщина: до 30-річчя біостаніонару Сумського педінституту: зб. наук. праць. – Суми, 1998. – С.149-153.
4. Мяндр Р. Внутрипопуляційна змінливість птахів / Мяндр Р. – Таллін, 1988. – 193 с.
5. Пекло А.М. Мухоловки фауни СРСР / Пекло А.М. – К., 1987. – 180 с.

Д. Шапіренко, магістрант природничого факультету;

О. М. Арсан, докт. біол. наук, професор

(Житомирський державний університет імені Івана Франка)

Методика дослідження динаміки водоростевих обростань штучних субстратів р. Кам'янки

Інтенсивний економічний розвиток та екологічно необґрунтоване природокористування призвели до значного антропогенного навантаження на водну екосистему України. Наслідком є істотне зниження продуктивності водних екосистем, зокрема і р. Кам'янки. Відновлення продукційного потенціалу річки можливе лише при детальному вивченні його біологічної складової та екологічного стану. Перспективним об'єктом біомоніторингу та біоіндикації якості води р. Кам'янки є фітоперифітон, який інтенсивно розвивається на експериментальних субстратах, занурених у воду. Відомо, що

фітоперифітон відзначається значним біорізноманіттям та здатністю швидко реагувати на зміни в зовнішньому середовищі. На жаль, відомості про фітоперифітон р. Кам'янки в умовах інтенсивного техногенного навантаження відсутні. Усе зазначене вище й обумовлює необхідність проведення досліджень у даному напрямку.

Метою роботи є створення методики для визначення закономірностей формування фітоперифітону р. Кам'янки, його динаміки в сезонному аспекті, а також аналіз біоіндикаційних особливостей водоростей різних систематичних груп.

У зв'язку з цим були поставлені такі задачі:

- визначити видовий склад фітоперифітону штучних субстратів;
- дослідити динаміку формування видового складу, чисельності та біомаси водоростей перифітону на штучних субстратах протягом року.

Методи дослідження: збір фітоперифітону з експериментальних субстратів для якісного і кількісного аналізу водоростей перифітону; фізіолого-біохімічний аналіз функціонування водоростей.

Практичне значення. Дана робота допоможе висвітлити основні закономірності досліджень функціонування фітоперифітону р. Кам'янки. Отримані відомості щодо кількісного розвитку водоростей різних систематичних відділів фітоперифітону дозволять проводити оцінки продуктивності й трофічного статусу екосистеми досліджуваного району. Підібраний найбільш інформативний штучний субстрат для прикріплення фітоперифітону може бути використаний у біомоніторингу інших подібних річок за даними угрупованнями водоростей.

Фітоперифітон відіграє значну роль у формуванні продукційного й кормового потенціалу водойм, впливає на якість води та є суттєвим фактором, який обумовлює особливості функціонування екосистем водних об'єктів.

Районом досліджень була обрана р. Кам'янка внаслідок того, що саме вона протягом останнього півстоліття підлягає значному антропогенному впливу, який прискорює процес регресивної перебудови екосистеми всіх річок за її течією.

Відповідно до поставлених цілей при вивченні фітоперифітону використовується метод збору фітоперифітону з штучних субстратів з наступним дослідженням. У якості штучних субстратів використовуються предметні скельця розміром 75х25 мм, які закріплюються на плоских дерев'яних поверхнях вертикального та горизонтального спрямування на глибині 30 см до поверхні води та 30 см до дна, щоб виключити осідання на них детриту й зависі. Спостереження проводяться упродовж року. Фітоперифітон з поверхні штучних субстратів обережно знімають за допомогою скребка або поміщають разом зі скельцем та частиною води з річки у герметично закриту пластикову тару. Мікроскопічний аналіз живих та фіксованих (4% розчином формальдегіду) зразків проводиться на постійних препаратах, для виготовлення яких застосовується метод прокалювання й

середовище Ельяшева. При ідентифікації видової належності використовуються загальновизначені визначники водоростей для прісних вод. Кількісний аналіз фітоперифітону включає визначення чисельності (мікроскопічний метод з камерою Нажота), біомаси (лічильно-об'ємний метод, об'єм клітин – стереометрично) [1]. Якщо потрібен біологічний аналіз якості води, то він проводиться за методом Пантле та Бука в модифікації Сладечека за чисельністю, за біомасою та частотою трапляння індикаторних видів. Стан сапробних умов в угрупованнях фітоперифітону визначається за методом Зелінки та Марвана. Сапробіологічний аналіз водоростей перифітону на штучних субстратах показав, що найбільша подібність за видовим складом індикаторних видів характерна для субстратів “скельця обростання — *Balanus improvisus*”, “скельця обростання — каміння” та “залізо — залізобетон”, тому саме ці субстрати можуть бути рекомендовані як альтернативні при моніторингових спостереженнях за фітоперифітоном [2].

Для комплексної оцінки динаміки водоростевих обростань штучних субстратів необхідно враховувати усі характеристики процесів їх функціонування.

Фітоперифітон може утворюватись на рослинних субстратах (епіфітон). У складі епіфітону на Очереті звичайному (*Phragmites australis*) встановлено 48 видів водоростей (представлених 61 внутрішньовидовим таксоном, враховуючи ті, що містять номенклатурний тип виду) з 3 відділів (Cyanophyta, Bacillariophyta, Chlorophyta) 9 порядків, 15 родин та 25 родів. Встановлено, що найбільш низькі значення чисельності водоростей перифітону на даному субстраті були характерні для весняного періоду ($338,7 \pm 43,9$ тис. кл/10 см²), більш високі — для літнього ($1401,8 \pm 121,5$ тис. кл/10 см²). Літній максимум чисельності епіфітону був обумовлений вегетацією діатомових водоростей, кількість яких у середньому за сезон складала $1294,2 \pm 120,3$ тис. кл/10 см². Середня біомаса епіфітону на очереті звичайному коливалася у межах від $494,9 \pm 44,8$ до $22281,1 \pm 4783,9$ мкг/10 см². У сезонному аспекті максимум розвитку фітоперифітону за біомасою припадав на весну, й провідну роль у цьому відігравала нетипова для обростань різних субстратів Азовського моря зелена водорість *Spirogyra* sp [3].

Фітоперифітон абіотичних субстратів антропогенного походження (буї, човни, гідротехнічні споруди). Встановлено, що для макрообростання буїв була характерна чітка вертикальна ярусність. Яруси представляли *Cladophora laetevirens*, *Enteromorpha prolifera* та *Balanus improvisus* Darwin. Усього в складі обростання на сімох буях було ідентифіковано 56 видів водоростей, представлених 64 внутрішньовидовими таксонами, враховуючи ті, що містять номенклатурний тип виду. Домінантами за біомасою виступали водорості родів *Diatoma* D. C., *Synedra* Ehr., *Navicula* Borg. Біомаса водоростей на різних ярусах буїв коливалася у межах від $1169,26$ мкг/10 см² (буй №5) до $4592,05$ мкг/10 см² (буй №23) — ярус *Balanus improvisus*, від $1023,25$ мкг/10 см² (буй №5) до $2695,33$ мкг/10 см² (буй №7) — ярус *Cladophora laetevirens* +

Enteromorpha prolifera. Максимальна чисельність водоростей перифітону була характерною для I-го та II-го ярусів й коливалася у межах від 1267,27 тис. кл/10 см² (буй №4) до 83350,0 тис. кл/10 см² (буй №7) [3, с.11-12].

Сезонна мінливість видового складу фітоперифітону. Проведені дослідження сезонної динаміки водоростевого складу скелець обростання показали, що фітоперифітон на скляних субстратах розвивається повільно й за видовим складом надзвичайно мінливий залежно від сезону року. Середньорічні значення коефіцієнту флористичної спільності Сьоренсена для скелець обростання різних місяців становили 0,47. У зимовий період (січень — початок березня) обростання загалом було представлено 50 видами водоростей. Індекс видового різноманіття Шенона коливався у межах від 2,02 до 2,69 й в середньому за сезон становив 2,28. Весняний комплекс (березень — травень) водоростей перифітону був представлений 67 видами. Індекс Шенона в середньому за сезон складав 2,19. Видовий склад літнього комплексу (червень — початок вересня) водоростей перифітону на скелях обростання не відрізнявся стабільністю. Індекс Шенона зберігався на досить високому рівні й складав 2,55. В угрупованнях фітоперифітону влітку з'являвся *Prorocentrum micans* Eur. (*Dinophyta*), який не лише обумовлює “червоні” припливи в кутовій частині Таганрозької затоки, але й є індикатором забруднення середовища органічними речовинами. На скелях обростання реєстрували також колоніальні форми синьозелених водоростей (*Merismopedia tenuissima* Lemm., *Microcystis pulverea* (Wood) Forti emend. Elenk., *M. pulverea* f. *incerta* (Lemm.) Elenk., *Aphanothece clathrata* W. et G. S. West, *Coelosphaerium minutissimum* Lemm.). В осінній період (кінець вересня — початок грудня) відбувалася поступова перебудова літньо-осіннього комплексу на осінньо-зимовий. Максимуми вегетації водоростей перифітону за чисельністю приходилися на березень (354,53±97,34 тис.кл/10см²), червень (955,99±408,04 тис.кл/10см²) та вересень (1829,83±407,06 тис.кл/10см²). Перші два максимуми були обумовлені діатомовими та зеленими водоростями. Третій максимум (найбільш значний) визначали синьозелені водорості (95,4% від загальної чисельності фітоперифітону) [3, с.12-13].

Основу чисельності у весняний період, як правило, складають представники Bacillariophyta, а в літньо-осінній період — Chlorophyta та Cyanophyta. Максимуми вегетації фітоперифітону за біомасою не співпадають з максимумами чисельності та найбільш чітко реєструються в липні й лютому [4].

Домінантами розвитку в різні вегетаційні періоди виступають діатомові та зелені водорості, а максимуми їх розвитку частіше припадають на весняний та літній сезони року.

Висновки. За результатами проведеного огляду літератури була складена оптимальна методика для визначення закономірностей формування фітоперифітону р. Кам'янки, його динаміки в сезонному аспекті, а також

проведений аналіз біоіндикаційних особливостей водоростей різних систематичних груп.

Був представлений видовий склад фітоперифітону штучних субстратів (на основі літературного огляду).

Була показана динаміка формування видового складу, чисельності та біомаси водоростей перифітону на штучних субстратах протягом року (на основі літературного огляду).

Був підібраний найбільш інформативний штучний субстрат для прикріплення фітоперифітону, який може бути використаний у біомоніторингу інших подібних річок за даними угрупованнями водоростей.

Список використаної літератури

1. Борисюк М. В. Деякі особливості розвитку фітоперифітону на *Potamogeton pectinatus* L. / Борисюк М. В. // Матеріали наук. конф. молодих вчених “Еколого-біологічні дослідження на природних та антропогенно-змінених територіях”, Кривий Ріг, 2002. – С. 39–41.
2. А. В. Макрушин. Биологический анализ качества вод / А. В. Макрушин; под ред. Г. Г. Винберга. М.: Зоол. ин-т АН СССР, 1974. – С. 24.
3. Автореф. дис... канд. біол. наук: 03.00.17 / М.В. Борисюк; Ін-т гідробіології НАН України. – К., 2004. – С. 10-15.
4. Борисюк М. В. Матеріали до вивчення епіфлори на *Balanus improvisus* Darwin // Матеріали конф. молодих вчених-ботаніків України “Актуальні проблеми флористики, систематики, екології та збереження фіторізноманіття”. — Львів, 2002. — С. 9.

*М. І. Мошківська, магістрант природничого факультету;
В.А. Бурлака, докт. сільськогосп. наук, професор
(Житомирський державний університет імені Івана Франка)*

Природні детермінанти в раціонах молодняку як поліпшувачі екологічних показників продукції свинарства

Одним із першочергових завдань сільського господарства є забезпечення населення продуктами харчування і тваринницькою сировиною. У виробництві м'яса значна роль відводиться свинарству, як одній із провідних галузей тваринництва. Досягнення високої продуктивності тварин можливе лише за умови повноцінної годівлі [3].

В умовах індустріальних методів вирощування сільськогосподарські тварини витримують значні перевантаження. Специфічні умови утримання, використання одноманітних кормів, які пройшли технологічну обробку, знижує природну резистентність організму тварин, що призводить до різних патологій, зниження продуктивності та ефективності галузі в цілому. У зв'язку з цим, повноцінність раціону годівлі тварин, не тільки по поживних речовинах, але і по мінеральних, має важливе значення [3].

Метою роботи було дослідження морфофункціонального стану органів і тканин свиней при згодовуванні алуніту і каоліну

Для досягнення мети були поставлені такі завдання:

- визначити вплив алунітового борошна і каоліну на м'ясну продуктивність свиней;
- з'ясувати особливості мікроскопічної будови лімфатичних вузлів, селезінки, серця, легень, печінки, нирок, найдовшого м'язу спини свиней при згодовуванні суміші алунітового борошна та каоліну, провести морфометричний аналіз органів і тканин;
- вияснити гістохімічні особливості білково-нуклеїнового, вуглеводного та ліпідного обмінів у названих вище органах свиней при згодовуванні суміші алунітового борошна і каоліну;
- з'ясувати вплив каоліну на мікроскопічну будову та морфометричні показники лімфатичних вузлів, селезінки, серця, легень, печінки, нирок, найдовшого м'язу спини свиней;
- встановити гістохімічні особливості білково-нуклеїнового, вуглеводного та ліпідного обмінів у названих вище органах і тканинах свиней при згодовуванні каоліну;
- встановити корелятивні взаємозв'язки органометричних показників і морфологічні особливості лімфатичних вузлів, селезінки, легень, серця, печінки, нирок та найдовшого м'язу спини свиней при згодовуванні алунітового борошна і каоліну, окремо та в суміші.

Об'єкт дослідження: вплив природних алюмосилікатів – алунітового борошна та каоліну окремо та в суміші на морфофункціональний стан органів і тканин свиней.

Предмет дослідження: морфологічний стан та гістохімічна характеристика органів і тканин (лімфатичні вузли порожньої кишки, селезінка, серце, легені, печінка, нирки, найдовший м'яз спини) свиней віком 8 місяців, яким згодовували алунітове борошно і каолін.

Методи дослідження: клініко-анатомічні – для визначення загального клінічного стану тварин; зоотехнічні – для визначення маси тіла та органів тварин; гістологічні – для оцінки мікроскопічної будови органів тварин на клітинному і тканинному рівнях; гістохімічні – для виявлення локалізації окремих хімічних сполук у гістоструктурах органів; морфометричні – для встановлення абсолютних (об'ємно-вагових) і відносних показників органів та їх структурно-функціональних одиниць; статистичні – для обробки цифрових даних з метою визначення достовірності змін показників, коефіцієнта корелятивних взаємозв'язків.

Для досліду було відібрано групу молодяку свиней, віком 1 місяць, вирощених в умовах ВАТ “Колодянський бекон”, с. Колодянка Новоград-Волинського району Житомирської області, розділених за принципом аналогів на чотири групи – контрольну і три дослідні.

Першій дослідній групі до сухої речовини основного раціону додавали 3% суміші алунітового борошна і каоліну, другій – 3% каоліну, третій групі – 3% алунітового борошна. Дослід триватиме 7 місяців [2].

Природні мінеральні добавки – алунітове борошно та каолін згодовувались у суміші з комбікормом два рази на добу. Протягом дослідження проводили періодичне зважування тварин, відбір проб крові на початку та в кінці дослідження, а в кінці дослідження – контрольний забій.

Для гістологічного, гістохімічного та морфометричного дослідження відбирали лімфатичні вузли порожньої кишки, селезінку, серце, легені, печінку, нирки, найдовший м'яз спини. Усі відібрані органи після забою зважували. Шматочки матеріалу фіксували в 10 – 12 % водному розчині нейтрального формаліну та рідині Карнуа [2].

Гістологічні зрізи товщиною до 10 мкм виготовляли на санному мікротомі МС-2. Зрізи для гістохімічних досліджень виготовляли на заморожуючому мікротомі МЗ-2. Товщина цих зрізів становила 20 мкм [2].

Виміри товщини сполучнотканинних капсул, діаметру клітин та ядер, поперечного розрізу волокон найдовшого м'язу спини і кардіоміоцитів здійснювали окуляр-мікрометром МОВ-1-15 (по 15 вимірах з кожного гістозрізу, по 3 препарата від кожної тварини) [1].

Підрахунок кількості ниркових тілець та лімфатичних вузликів селезінки проводили на умовній одиниці площі, рівної 5,0 мм², в 15 полях зору, на 3 препаратах з кожної тварини (мікроскопом МБС – 10). Кількість часточок печінки визначали таким же способом, тільки на умовній одиниці площі, рівної – 14 мм² [2].

Співвідношення кіркової й мозкової речовин лімфовузлів, червоної й білої пульпи та трабекулярного апарату селезінки, дихальної частини та сполучнотканинної основи легень здійснювали за допомогою вмонтованої в окуляр мікроскопу окулярної сітки [3].

На основі анатомічних, гістологічних, гістохімічних, морфометричних та статистичних методів дослідження показано вплив природних алюмосилікатів (алунітового борошна і каоліну) на морфологію та особливості білково-нуклеїнового, вуглеводного та ліпідного обмінів у лімфатичних вузлах, селезінці, серці, легенях, печінці, нирках, найдовшому м'язі спини свиней.

У свиней при додаванні до основного раціону каоліну, окремо та в суміші з алунітовим борошном, спостерігається тенденція до збільшення площі лімфатичних вузликів лімфовузлів порожньої кишки, порівняно з тваринами контрольної групи.

При згодовуванні тваринам алунітового борошна і каоліну, окремо та в суміші, товщина капсули селезінки, у порівнянні з контролем, зростає, що призводить до достовірного ($p < 0,01$) збільшення площі сполучнотканинної основи.

Список використаної літератури

1. Бурлака В.А. Способ получения минеральной добавки / Бурлака В.А., Биба А.Д., Хмельницкий Г.А. // Авторское свидетельство. Заявка № 4459528/30-15/109852/1988. – 16 с.
2. Бурлака В.А. Способ получения кормов / Бурлака В., Биба А., Хмельницкий Г.А. // Авторск. свидетельство. Заявка № 4481454/30-15/134481/1988. – 19 с.
3. Годівля сільськогосподарських тварин: навч. посіб. / В.А. Бурлака, В.В. Борщенко та ін.; під заг. ред. В.А. Бурлаки. – Житомир: Вид-во ДАЕУ, 2004. – 460 с.

В.М. Донецькова, магістрант природничого факультету;

А. П. Стадниченко, докт. біол. наук, професор

(Житомирський державний університет імені Івана Франка)

Особливості циркадного ритму дихання витушки рогової

Planorbarius corneus (Linne, 1758) – витушка рогова – є одним із найпоширеніших в Україні видів червононогих прісноводних молюсків. Вона оселяється у різного типу водоймах – як проточних (великі й малі річки, струмки, канали), так і стоячих (озера, ставки, канами і т.п.), досягаючи в них нерідко як високої абсолютної чисельності, так і значної щільності поселення (до 23 – 35 екз./м²) [2].

Враховуючи те, що ці молюски відзначаються чималими розмірами тіла (діаметр черепашки – до 41,3 мм), стає зрозумілим, що вони відіграють дуже важливу роль у колообігу речовин і енергії у тих екосистемах, до складу яких вони входять. Отже, ці тварини істотно визначають продуктивність багатьох гідробіоценозів [1].

Червоногі молюски не мають важливого промислового значення, тому вивчення процесів їх життєдіяльності не набуло таких широких масштабів. Аналізу матеріалів, присвячених інтенсивності споживання кисню молюсками, присвячені праці відомих учених, зокрема Л.Просера і Ф.Брауна (1967), в яких порівнювалась фізіологія різних груп безхребетних. Учена Е.А. Цихон-Луканіна (1965) досліджувала зв'язок інтенсивності живлення червононогих молюсків з інтенсивністю обміну і диханням [3].

Мета статті – з'ясування особливостей циркадного ритму легеневого дихання витушки рогової. Циркадний ритм – це циклічні коливання інтенсивності різних біологічних процесів, пов'язані зі зміною дня і ночі з періодом приблизно від 20 до 28 годин [2]. Циркадні ритми присутні у ціанобактерій, водоростей, грибів, рослин і тварин. Основні особливості циркадних ритмів: ритм зберігається при постійних умовах і має період близький до 24 годин; може бути синхронізований під дією зовнішнього

освітлення; не залежить від температури, поки вона змінюється в діапазоні, придатному для життєдіяльності організмів [3].

Матеріал дослідження: 115 екз. витушок рогових *Planorbarius corneus* Linne, 1758 розмірами від 15 до 33 мм, зібраних вручну у вересні 2012 р. на Студентському пляжі поблизу парку ім. Ю. Гагаріна у Житомирі. Витушка рогова є одним із найпоширеніших в Україні видів червононогих прісноводних молюсків [4].

Загальновідомо, що всі легеневі молюски (*Pulmonata*) використовують для дихання атмосферне повітря, здійснюючи для забирання його періодичні підйоми до плівки поверхневого натягу води, але легеневе дихання дозволяє задовольняти потребу цих тварин у кисні лише наполовину. Другу половину його вони отримують завдяки шкірному диханню, використовуючи кисень, розчинений у воді [5].

Характеристика дихальної поведінки молюсків. Для забору повітря легеневі молюски періодично піднімаються до поверхні води. При цьому вони прилягають дихальним отвором знизу до плівки поверхневого натягу води, витягаючи пневмостом лійкоподібно [1]. У нормі процес забору повітря здійснюється наступним чином: молюск підповзає до поверхні води, відкриває дихальний отвір. Відбувається забір повітря. Після цього молюск закриває дихальце і відповзає вглиб. Можливі варіації цього процесу: молюски можуть здійснювати забір повітря, відкриваючи пневмостом кількаразово з короткими (декілька секунд) інтервалами [2]. При цьому тварина залишається на місці, біля поверхні води, або повзе вздовж перерізу води, відкриваючи і закриваючи дихальний отвір [5].

Нами визначено наступні показники дихання.

Кількість вдихів – це кількість підйомів молюска до поверхневого натягу води вдень або вночі. В нормі при заборі повітря молюск підповзає до поверхні води, відкриває дихальний отвір (іноді – кількаразово з інтервалами в декілька секунд), після чого відповзає вниз. Такий „вдих” має чіткі межі, які ми фіксували і заносили до таблиці [4].

Об'єм вдиху – кількість пухирців, що виділяє молюск у воді після подразнення.

Тривалість вдиху – тривалість між підняттям і опусканням молюска у воді [2].

Інтервал між вдихами – різниця часу між закінченням одного „вдиху” і початком наступного. Показник дає змогу судити про швидкість використання запасів кисню молюсками.

Методика постановки експерименту: промаркірованих тварин помістили у ємність, заповнену дехлорованою водою. Спостереження за молюсками протягом досліду вели цілодобово. Тривалість досліду – доба. Коли молюск випливав до поверхневого натягу води, занотовували його номер, час підняття і час занурення у воду. Після того, як молюск опустився на дно, його діставали з води, акуратно подразнювали голкою та кидали назад

у воду. Далі рахували кількість бульбашок, яку моллюск виділяв після повторного занурення у воду [5].

Опрацюванням первинних цифрових результатів дослідів встановлено значення таких показників: кількість вдихів удень $2,52 \pm 0,3$ рази, вночі – $1,76 \pm 0,2$ ($P = 96,4\%$); об'єм вдихів удень $20,58 \pm 0,7$ хв, вночі – $22,49 \pm 0,6$ хв ($P = 95,4\%$); інтервал між вдихами вдень $24,89 \pm 0,6$ хв, уночі – $22,93 \pm 0,5$ хв ($P = 96,4\%$).

Отже, як видно з наведених даних, статистично вірогідну різницю відзначено по трьох з чотирьох досліджуваних показників. З них „денні” значення більші за кількістю вдихів і тривалістю інтервалів між ними, а „нічні” значення більші за об'ємом вдихів. Що стосується тривалості вдихів, то для цього показника відзначено лише тенденцію до зрушення його значення у вказаному вище напрямку ($P = 92,8\%$).

Значення витушки рогової у природі та житті людини не дуже велике. Вона є ланкою харчових ланцюгів, а також кормом для цінних видів промислових риб. Зокрема, м'ясо цих равликів люблять споживати багато видів риби. Петушки і макроподи можуть цілеспрямовано на них полювати, подовгу чекаючи поки моллюск не висунеться з раковини. Інші риби охоче їдять роздавлених витушок [3]. З них навіть можна приготувати смачне вітамінізоване блюдо, ретельно розтерши у ступці драже полівітамінів і два десятка равликів. Отримане желе добре утримує водорозчинні вітаміни і риби його поїдають з жадібністю. Отже, крім харчової цінності, користь від витушки в тому, що вона дуже любить збирати бактеріальні плівки з поверхні води. Однак утворюються ці плівки тільки в тих акваріумах, де немає фільтрації й аерації. Витушку рогову утримують в акваріумі як декоративну тварину [4].

Список використаної літератури

1. Жадин В.И. Пресноводные моллюски СССР / Жадин В.И. – Л.: Ленсбтехиздат, 1933. – 232 с.
2. Акимущкин И.И. Мир животных: Беспозвоночные. Ископаемые животные / Акимущкин И.И. – М., 1989. – 382 с.
3. Шарова И.Х. Зоология беспозвоночных [учеб. для студ. высш. учеб. заведений] / Шарова И.Х. — М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2009. — 592 с.
4. Грин Н.А. Биология / Грин Н.А., Стаут У.Ф., Тейлор Д.А. – М.: Мир, 1978 – 1069 с.
5. Проссер Л. Сравнительная физиология животных / Проссер Л., Браун Ф. – М.: Мир, 1967. – 766 с.

М. Супрунчук, магістрант природничого факультету;

Ю. В.Тарасова, старший викладач

(Житомирський державний університет імені Івана Франка)

Theodoxus fluviatilis як окраса шкільного акваріума

Найпоширенішим і відомим вітчизняним видом теодоксусів є *Theodoxus fluviatilis*. Українська назва – „лунка річкова”. У російських джерелах відомий під такими назвами, як лунка річкова, неритіда річкова і неритіда прісноводна [3].

Теодокус належить до родини Neritidae. Це родина черевоногих молюсків (Gastropoda), відноситься до ряду древніх черевоногих молюсків – Archaeogastropoda, [1] представники якого є найбільш примітивними в підкласі передньозябрових молюсків (Prosobranchia).

Th. fluviatilis освоїв прісні води не так вже й давно – 400 000 років тому. При цьому він не покинув і солоні води – за одними джерелами, він може витримувати солоність до 5 %, а за іншими – всього до 1,3 % [1].

Th. fluviatilis в Україні поширений у багатьох річках басейнів Чорного і Азовського морів – у річках Дніпро, Десна, Дністер, Південний Буг, Дон і багатьох інших, а також у водоймах, прилеглих до цих річок, великих чистих озерах; у лиманах північно-західного Причорномор'я, в Одеській і Фінській затоках [2].

Theodoxus веде малорухливий спосіб життя. Тримається зазвичай на каменях, великих рослинах, на корінні дерев, корчах і навіть на черепашках інших, більш великих видів черевоногих молюсків [3].

Мета статті полягає у характеристиці черевоногих молюсків, а саме *Theodoxus fluviatilis* із родини Neritidae, детальне вивчення його умов утримання та життя в шкільному акваріумі.

Нами було проведено експериментальне дослідження, яке полягало у спостереженні за *Th. fluviatilis* в акваріумі протягом трьох місяців. І за результатами було встановлено, що улюбленими місцями локалізації теодоксусів у акваріумі є скло, великі камені, фільтр, термометр, рідше – ґрунт і рослини. З цих місць теодоксуси зішкрябують водоростевий і органічний наліт, який і складає їх раціон. На ці ж місця *Th. fluviatilis* відкладають яйця: в основному, на скло, каміння і тверді акваріумні предмети – фільтр, термометр. Часто самка відкладала яйця на власну черепашку і на черепашки інших видів. При цьому не помічено, щоб равлик відкладав яйця на рослини. Можна сказати, що *Th. fluviatilis* відкладає яйця на тверді предмети.

Також було помічено, що основним джерелом їжі в природі для теодоксусів служать діатомові водорості, оболонки яких вони розчавлюють шляхом тертя об жорсткий субстрат, після чого з'їдають. Очевидно, тому теодоксуси і надають перевагу жорсткому субстрату, в тому числі й для розмноження. Потрібно відзначити, що *Th. fluviatilis* – різностатеви [2].

Нами було побачено, що яйця неритід укладені в досить тверду капсулу. Те, що можна прийняти за одиничне яйце, насправді є капсулою з яйцями. Капсула має овальну форму розміром близько 1 мм. Спочатку капсула м'яка, білого кольору. Поступово вона твердне і набуває жовтувато-бурого кольору

[2]. У капсулах *Th. fluviatilis* знаходяться, за деякими даними, до 100 яєць, за іншими даними – 50-150 яєць, треті говорять про 70.

Зазвичай, тільки одне яйце дасть початок новому життю – решта будуть служити їжею для єдиного зародка. Дозрівання яєць досить тривале – 4-8 тижнів. У підсумку, капсула як би непомітно перетворюється в мініатюру равлика [3].

Поки черепашка твердне, малюки ховаються в ґрунті акваріума, звичайно, ближче до стінок. Вирісши до 2мм і окрас, вони виходять у великий (для них) світ акваріума і беруться за роботу – очищати рослини, скло, фільтр, обігрівати корчі [2].

В акваріумі, в умовах „високих” температур *Th. fluviatilis* відкладає яйця з певними інтервалами протягом усього року. Зазвичай самка зміцнює багато капсул з яйцями в тісній близькості один від одного, рідше ми спостерігаємо поодинокі капсули [3].

Чисельність популяції *Th. fluviatilis* росте досить повільно. Тому не постає так гостро проблема перенаселення акваріума молюсками, і немає необхідності постійно регулювати їх чисельність [2].

Тепер перейдемо до найголовнішого – форми і кольору *Th. fluviatilis*. Черепашка має напівкулясту (напівяйцеподібну) форму, стінки її досить товсті, висота 4,5-6,5 мм, ширина 6-10 мм. Панцир має декілька швидко зростаючих оборотів. Напівкруглі устя черепашки з виступаючим і піднесеним верхнім краєм.

Забарвлення черепашки може бути різним – зустрічаються три основні типи забарвлення, поява яких залежить від різних параметрів середовища проживання. Основний фон черепашки може бути чорним, оливковим або навіть бурым. Найбільш поширене забарвлення – білі крапки різної форми, лінії або навіть зигзаги на чорному тлі [2]. Таке забарвлення часто викликає у людей асоціації з сонечками.

Теодоксуси, очищаючи вищі рослини від водоростей, ніколи не ушкоджують при цьому сам листок рослини. Навіть крихітні личинки моху залишаються цілими і постають після "чистки" у всій своїй красі.

Список використаної літератури

1. Анистратенко В. В. Класс Панцирные или Хитоны, класс Брюхоногие Cyclobranchia, Scutibranchia и Pectinibranchia / Анистратенко В. В., Анистратенко О. Ю. – К.: Велес, 2001. – 240 с.
2. Анистратенко О. Ю. Моллюски рода Theodoxus (Gastropoda, Pectinibranchia, Neritidae) Азово-Черноморского бассейна / Анистратенко О. Ю., Старобогатов Я. И., Анистратенко В. В. // Вестн. зоологии. – 1998. – 33, №3. – С. 11-19.
3. <http://shrimpsplanet.com/ru/ulitki/gastropoda/neritidae/145-theodoxus-fluviatilis>.

Наукове видання

МАГІСТРАТУРА
В УМОВАХ ЄВРОІНТЕГРАЦІЙНИХ ПРОЦЕСІВ
ВИЩОЇ ШКОЛИ

ЗБІРНИК НАУКОВИХ ПРАЦЬ

Комп'ютерний макет: Н. М. Мирончук

Надруковано з оригінал-макета авторів

Підписано до друку 08.04.13 р. Формат 60х90/16. Папір офсетний.

Гарнітура Times New Roman. Друк різнографічний.

Ум.друк.арк. 23.5. Обл. вид. арк. 26.1. Тираж 300. Зам. 70.

Видавництво Житомирського державного університету імені Івана Франка

м. Житомир, вул. Велика Бердичівська, 40

Свідectво про державну реєстрацію:

серія ЖТ № 10 від 07.12.04 р.

електронна пошта (E-mail): zu@zu.edu.ua